



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**AFECTOS EN RE-CONSTRUCCIÓN: HERRAMIENTAS PEDAGOGICAS PARA  
EL CUIDADO SOCIOAFECTIVO**

**Kimberly Elisa Morena Mahecha**

**Yina Sofía García Becerra**

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá D.C.

2024



**AFECTOS EN RE-CONSTRUCCIÓN: HERRAPIENTAS PEDAGOGICA PARA EL  
CUIDADO SOCIOAFECTIVO**

**Kimberly Elisa Moreno Mahecha**

**Yina Sofía García Becerra**

Trabajo investigativo para optar por el título de:  
**Licenciadas en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

Tutora:

Liliana Patricia Chaparro Cristancho

Línea de Investigación:

Género, identidad y acción colectiva.

Universidad Pedagógica Nacional  
Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos  
Bogotá D.C.

## AGRADECIMIENTOS.

*A la familia que me regaló la vida Fraternidad y Sororidad Raíces, a la Mamá Rebelde y Feminista que me regaló la vida María Lourdes Bonilla y al ser más lindo de la vida Gabriel, quienes gracias a su amor me permiten ir conociéndome desde una espiritualidad política que hoy me tiene culminando un sueño, a mi Papá Edgar Eduardo Moreno, quien, gracias a su apoyo, su confianza y su amor me permiten tener la capacidad y fortalecimiento para creer en mí, a mis gatos Michi, Briujula y Macarena por*



*sostenerme emocionalmente y acompañarme en las traspasadas y pensadas por este trabajo y a Sofía García con quien realice este trabajo el cual nos permitió hacer catarsis y conocernos en la escritura, en los pensamientos y en los sentimientos de aquello que nos motiva, que nos mueve, que nos genera inquietudes, dolores y rabias.*

*A la licenciatura en educación comunitaria que me enseñó a insistir, resistir y persistir desde todas las formas posibles y un agradecimiento a mí misma por tener la valentía de cumplir este sueño pese a todas las adversidades patriarcales y capitalistas.*

*Kimi*

*Con profunda gratitud, quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Licenciatura en Educación Comunitaria, espacios donde maestras y maestros extraordinarios me brindaron herramientas que nutren a la mujer que hoy se sigue construyendo.*

*A mi mamá, Edilma, y a mi hermana, Camila, que han sido mi inspiración y guía en cada paso que doy. Ellas, con su cariño incondicional, han sido el refugio que me ha sostenido hasta aquí, en este punto de mi vida y de mi proyecto de vida.*

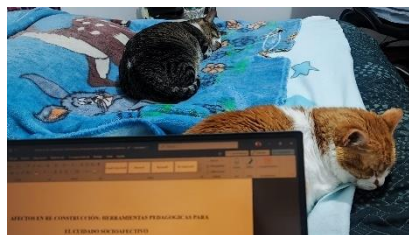
*A Diego Torres, mi pareja, quien ha sido un bálsamo en este camino, acompañándome en cada emoción que surgió en la práctica y en la escritura de este documento. Gracias por estar tan cerca, sosteniéndome.*

*A Yonatan Giraldo, quien fue fuerza y fueguito en este proceso de construir una pedagogía que abraza el cuidado y el afecto como valores éticos y políticos. Gracias por ser impulso y calor en cada paso de este camino*

*A Kimi, quien me desacomodó y me ayudó a aterrizar, recordándome, una y otra vez, la importancia de trabajar en equipo. Gracias por impulsar un proceso recíproco, lleno de amor y empatía, donde aprendimos a construir juntas desde la confianza y el respeto mutuo.*

*Y, finalmente, a mis gatos, Simba y Dalí, quienes con su presencia tierna y silenciosa me acompañaron en las largas noches de estudio y reflexión. Su compañía fue mi consuelo, y su amor, mi fuerza.*

*Gracias, desde lo más profundo de mi corazón. Sofí*



## DEDICADO A:

Dedicado a mi mamá, Edilma Becerra, y a mi hermana, Camila Contreras, quienes, con su infinita sabiduría, han sido el motor y el faro que iluminan mi camino. Gracias a ustedes he aprendido a ver la vida desde lo sensible, reconociendo en lo cotidiano una fuerza pedagógica y política profunda. En cada gesto y palabra, me han enseñado que otro mundo es posible, uno en el que el amor y la esperanza son los cimientos de nuestro andar.

Dedicado también a La Fraternidad y Sororidad Raíces y a mi papá, Edgar Endurado Moreno, quienes, con su amor y apoyo incondicional, me han permitido avanzar en este andar de sueños y esperanzas. A ellos y a las mujeres hermanas que me rodean, quienes me sostienen con su fortaleza, y también a mis muertos y muertas que siempre me acompañan desde el recuerdo, les debo la fuerza que me permite seguir adelante.

A cada estudiante que nos permitió compartir y reflexionar en colectivo, tejiendo experiencias que hoy se plasman en este documento. Al aula, ese territorio vivo donde estas experiencias se encuentran y se reconstruyen una y otra vez, creando espacios de transformación.

A la I.E.D El Jazmín, y especialmente a la profesora Carolina Castro, quien con generosidad nos brindó su apoyo para ingresar a la institución y permitió que nuestra práctica fuera acompañada de consejos, paciencia y una disposición invaluable para guiarnos en las dudas y los desafíos de ser profes en formación.

A nosotras, que a pesar de todas las emociones que atravesaron la práctica y la escritura, nos mantuvimos firmes y nos sostuvimos mutuamente para dar a luz esta investigación. Desde el amor, la responsabilidad, el trabajo en equipo, y con la digna rabia que nos impulsa, seguimos construyendo caminos de transformación.

## INDICE

<b>PAUTAS PARA LA LECTURA DE ESTE DOCUMENTO</b> .....	8
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>LOS INICIOS DEL AFECTO</b> .....	11
<b>Puente de Aranda</b> .....	12
<b>Las/os Jazmines</b> .....	15
<b>La importancia de los afectos.</b> ....	33
<b>CUIDADO SOCIAFECTIVO EN EL CONTEXTO AULA</b> .....	37
<b>Caminando en los cuidados de la escuela.</b> ....	39
<b>Conociendo lo socioafectivo</b> .....	62
<b>Cuidado Socioafectivo</b> .....	71
<b>HERRAMIENTAS PEDAGOGICAS PARA EL CUIDADO SOCIAFECTIVO</b> .....	78
<b>Buzón del Anonimato</b> .....	85
<b>Violentómetro</b> .....	90
<b>Amómetro.</b> .....	95
<b>Círculo de las emociones</b> .....	101
<b>CONCLUSIONES</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	117

## TABLA DE IMAGENES

<b>IMAGEN 1: MAPA DE LA LOCALIDAD DE PUENTE ARANDA .....</b>	<b>12</b>
<b>IMAGEN 2 RESPUESTA DE ESTUDIANTES A LA ENCUESTA DE ¿EN QUÉ BARRIO VIVES?? ....</b>	<b>19</b>
<b>IMAGEN 3 NUBE DE RESPUESTA A LA ENCUESTA DE LOS PASATIEMPOS DE LAS/OS ESTUDIANTES .....</b>	<b>20</b>
<b>IMAGEN 4 OBJETOS QUE LAS/OS ESTUDIANTES CONSIDERAN QUE REPRESENTA AMOR PROPIO.....</b>	<b>21</b>
<b>IMAGEN 5 COMENTARIO DE ESTUDIANTE DE GRADO ONCE SOBRE NUESTRAS CLASES .....</b>	<b>58</b>
<b>IMAGEN 12 INNEGOCIABLES.....</b>	<b>85</b>
<b>IMAGEN 13 NEGOCIABLES .....</b>	<b>85</b>
<b>IMAGEN 14 BUZÓN DEL ANONIMATO .....</b>	<b>86</b>
<b>IMAGEN 15 ACTIVIDAD DEL VILENTÓMETRO DE ACOOC .....</b>	<b>90</b>
<b>IMAGEN 16 VILENTÓMETRO ESTUDIANTE DE NOVENO 2023.....</b>	<b>91</b>
<b>IMAGEN 17 VILENTÓMETRO ESTUDIANTE DE NOVENO 2023.....</b>	<b>91</b>
<b>IMAGEN 18 VILENTÓMETRO ESTUDIANTE DE NOVENO 2023.....</b>	<b>91</b>
<b>IMAGEN 19 VILENTÓMETRO ESTUDIANTE DE NOVENO 2023.....</b>	<b>92</b>
<b>IMAGEN 20 ACTIVIDAD VIOLENTÓMETRO.....</b>	<b>93</b>
<b>IMAGEN 21 ACTIVIDAD "AY AMOR" .....</b>	<b>96</b>
<b>IMAGEN 20 ACTIVIDAD DEL AMÓMETRO. ....</b>	<b>99</b>
<b>IMAGEN 23 ACTIVIDAD CÍRCULO DE LAS EMOCIONES NOVENO 2023 .....</b>	<b>104</b>
<b>IMAGEN 24 ACTIVIDAD CIRCULO DE LAS EMOCIONES DECIMO 2023.....</b>	<b>104</b>
<b>IMAGEN 25 CIRCULO DE LAS EMOCIONES .....</b>	<b>105</b>
<b>IMAGEN 26 CREACIÓN FISICA DE JOSÉ MARIA .....</b>	<b>110</b>
<b>IMAGEN 27 CREACIÓN DE LA HISTORIA DE JOSÉ MARÍA .....</b>	<b>111</b>
<b>TABLA 1 SÍNTESIS GRAFICA .....</b>	<b>84</b>

## PAUTAS PARA LA LECTURA DE ESTE DOCUMENTO

Este documento está escrito en primera persona plural porque creemos que esta narrativa nos permite contar la experiencia de una manera más íntima y conectada. Optamos por esta perspectiva también como un acto de descolonización de la escritura, en referencia a Estelar Quintar (2008):

“la ausencia misma del sujeto que habla en los discursos y las producciones escritas que excluyen la primera persona. Esta escritura es parte del instituir un modo de mostrar lo “científico” y “serio” que, paradójicamente, en los espacios de formación de sujetos, es premiado. De este modo toma forma la figura de “escribiente NN”, es decir, de imperceptible desaparición del sujeto que, en definitiva, es quien expone - en lenguaje escrito- su pensar, en este caso un pensar alienado por la lógica dominante.”

Además, los pronombres empleados en este texto son el resultado de acuerdos que establecimos con las/os estudiantes a lo largo de todo el proceso de práctica, por lo que decidimos mantenerlos en la escritura. Asimismo, para proteger la identidad de las personas involucradas, utilizamos nombres ficticios, a excepción de los nuestros y el de las profesoras de la jornada de la mañana.

En esta investigación, trabajamos con estudiantes de los grados noveno y décimo en la jornada de la tarde durante 2023, y con los grados noveno y once en 2024, también en la jornada de la tarde. Esta elección responde a la disponibilidad de tiempo y la carga académica de estos grupos durante el año. Por lo tanto, nos referiremos a los cursos especificando el grado y el año, por ejemplo: “noveno del año 2024.”

## **INTRODUCCIÓN.**

Afectos en Re-construcción: Herramientas Pedagógicas para el Cuidado Socioafectivo es un proyecto investigativo y pedagógico desarrollado entre 2023 y 2024 con estudiantes de noveno a once de la jornada de la tarde en el I.E.D El Jazmín. La investigación se centra en la dimensión del cuidado como una forma de sostenimiento de la vida en el contexto escolar, focalizándose particularmente en el aula. A través de un proceso de caracterización, identificamos que las relaciones y los afectos dentro del aula se encontraban fragmentados. Estas fracturas estaban profundamente influenciadas por un contexto social marcado por la hostilidad, la competencia, el individualismo, la discriminación y la inequidad. En consecuencia, los afectos surgían con desconfianza y se veían permeados por imaginarios negativos que dificultaban la empatía y el diálogo. Además, se observó una deshumanización de las figuras que conforman el espacio escolar, en el cual las/os estudiantes y profesoras/es eran frecuentemente considerados como máquinas o números, valorados principalmente en función de calificaciones o salarios.

Frente a este panorama, surgió la necesidad de re-construir los afectos en el aula desde una perspectiva de cuidado, concebido como un soporte esencial para la vida en su dimensión socioafectiva. Esta dimensión permite prestar atención a las relaciones afectivas y, por ende, fomentar compromisos y responsabilidades colectivas y horizontales que promuevan el cuidado mutuo y la conexión en los vínculos educativos. Para contribuir a este propósito, la investigación propone una caja de herramientas compuesta por cuatro elementos fundamentales que permiten problematizar y reflexionar en torno a las emociones, los conflictos, los afectos y las relaciones interpersonales en el contexto aula.

El desarrollo del proyecto se organiza en tres etapas principales. En la primera, nos enfocamos en la inmersión e integración con el entorno escolar del I.E.D El Jazmín, lo que nos permitió comprender mejor la cultura escolar y construir vínculos significativos con la comunidad educativa. En la segunda etapa, profundizamos en un recorrido teórico y conceptual sobre el cuidado y el aspecto socioafectivo, consolidando el concepto de **Cuidado Socioafectivo** como eje central del proyecto. Finalmente, en la tercera etapa, implementamos nuestra metodología y el enfoque pedagógico propuesto para llevar a la práctica las herramientas diseñadas. A lo largo de este capítulo, también compartimos las experiencias y reflexiones surgidas en cada actividad, enriqueciendo nuestra comprensión de las dinámicas afectivas en el aula y validando el impacto de las herramientas en la reconstrucción de los afectos y las relaciones en el contexto aula.

## LOS INICIOS DEL AFECTO

En este primer capítulo, realizamos la caracterización como un ejercicio de reconocimiento del espacio (localidad y escuela) y la comunidad escolar. Este proceso nos permitió enfocar nuestra investigación hacia el cuidado escolar. Para ello, el análisis y reflexiones se generan entre las/os estudiantes, profesoras/es, el equipo de orientación y nosotras.

Para la recolección de información, utilizamos herramientas pedagógicas como la cartografía, corpografía, círculo de palabra, el taller, cine, encuestas y entrevistas. También, empleamos metodologías de etnografía y observación participante para la exploración del contexto escolar. Las experiencias, análisis y reflexiones nos permitieron indagar en el tema de investigación y desarrollar tanto la pregunta como los objetivos relacionados con el contexto y las necesidades de la comunidad escolar, problematizando lo privado (la familia) y lo público (la escuela) dentro del marco de análisis de raza, clase, género y generación.

Con el fin de responder a la petición de la institución I.E.D. El Jazmín, ubicada en Bogotá D.C en la localidad Puente Aranda, de recibir apoyo en la gestión de algunos conflictos escolares y como parte de la investigación para el proyecto de grado, se llevó a cabo un proceso en la Institución que permitió analizar y construir una propuesta de material didáctico y pedagógico que incluyera a estudiantes y profesoras/es. Por esta razón, se realizó un primer acercamiento en el que se identificó el territorio, la población y sus necesidades. Así, se abrieron espacios de diálogo y pedagogización con las/los estudiantes, quienes manifestaron su preocupación frente a los conflictos que enfrentan en su cotidianidad; por ende, se propusieron mecanismos de mitigación y acción.

La propuesta, no solo considera las necesidades de la población, sino también la interrelación desde nuestras experiencias como mujeres feministas y educadoras comunitarias en

formación. Esto nos lleva a ver la escuela como un espacio en constante tensión del cual hemos formado parte desde diferentes roles: estudiantes, practicantes y profesoras. Esta trayectoria escolar nos impulsa a abordar esta investigación desde el cuidado -tema que desarrollaremos más adelante- partiendo de nuestras prácticas personales y las interacciones vividas con las/os estudiantes y docentes del I.E.D. El Jazmín.

Para integrarnos al proceso, con la intermediación de la profesora Carolina Castro, quien nos vinculó como profesoras en formación en el área de ciencias sociales en las asignaturas de ética y religión con jóvenes de noveno a once de la jornada tarde. Estos espacios nos permitieron caracterizar a la población mediante actividades, entrevistas y cuestionarios. Además, queremos destacar la libertad y confianza que nos brindó la misma institución para llevar a cabo las propuestas pedagógicas sugeridas por nosotras.

## Puente de Aranda

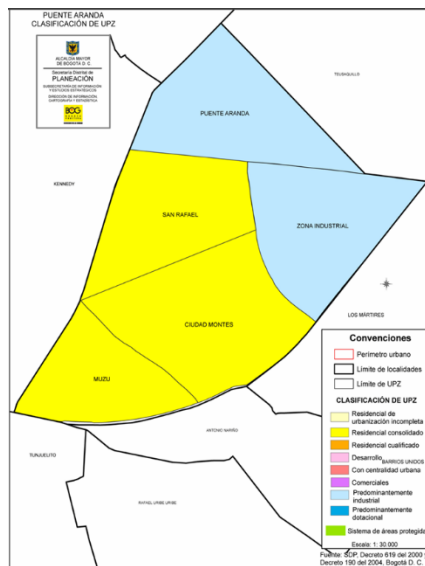


Imagen 1: Mapa de la Localidad de Puente Aranda

El colegio se encuentra en una zona que desconocíamos por completo, lo cual representaba un reto para nosotras, dadas nuestras limitaciones de tiempo y posibilidades para conocerla. Por ello, comenzamos a familiarizarnos con el lugar a medida que nos fuimos integrando en la comunidad escolar. Sin embargo, fue necesario llevar a cabo una investigación para comprender mejor el territorio, empezando por la historia relatada en el Diagnóstico Local de Puente Aranda 2020. Según el documento, el origen del nombre de la localidad se

remonta a 1972, cuando se constituía en el terreno donde estaba ubicada la hacienda de Jorge

Aranda. En esta Hacienda acamparon Simón Bolívar y las tropas libertadoras en 1814. La propiedad conectaba con los ríos Chinúa y San Agustín, y servía de paso hacia el Río Magdalena en el occidente, razón por la cual se construyó el puente de Aranda, utilizado para el transporte comercial.

Además, descubrimos que la localidad abarca una extensión urbana de 1.731,1 metros cuadrados, fortalecido por el plan piloto de Bogotá, que consistía en la zonificación de barrios y que convirtió a la zona en el epicentro de la actividad industrial de la ciudad. Actualmente, Puente Aranda cuenta con cinco Unidades de Planeación Zonal (UPZ): Ciudad Montes, San Rafael, Muzú, Puente Aranda y Corredor Industrial. Limita al norte con la localidad de Teusaquillo, al sur con Tunjuelito, al oriente con los Mártires y al occidente con Fontibón y Kennedy.

Por otro lado, la localidad se caracteriza por ser mayoritariamente estrato tres, lo que evidencia la problemática de la “pobreza oculta”<sup>1</sup>. Esta situación influye en las oportunidades que tienen los jóvenes de la localidad para acceder a las ayudas estatales en educación y trabajo, ya que estas suelen estar dirigidas a los estratos uno y dos. Al observar la localidad, notamos que es bastante comercial, lo cual conectamos con la historia del puente que facilitaba el comercio en la zona.

Asimismo, identificamos que la accesibilidad del transporte se limita principalmente al SITP y transporte particular, lo que representa un inconveniente para nosotras, ya que el Transmilenio es considerado el medio de transporte más “eficiente” en la ciudad.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el Diagnóstico Local de Puente Aranda (2020) hace referencia a un factor que se hace visible como fenómeno de las clases medias urbanas por la pérdida de poder adquisitivo y de empleo, reflejando disminución en la calidad de vida.

Esta localidad cuenta con doce instituciones educativas de carácter privado y con diez y seis instituciones educativas distritales, entre ellos, la Institución Distrital El Jazmín, ubicada en el Barrio el Jazmín.

Precisamente, la profe Carolina, quien vive en el barrio El Jazmín y ha tenido un trabajo extenso en el colegio y en la localidad para defender los Derechos Humanos de las mujeres y disidencias, nos hace una descripción del barrio como un lugar tranquilo. Esto argumenta la profesora, porque la seguridad y las dinámicas que no percibimos desde nuestro tiempo y espacio habitando la localidad, se debe a que grupos al margen de la ley manejan unas dinámicas para el “control y seguridad” de ese barrio. Sin embargo, en diferentes medios de comunicación se ha destacado la inseguridad que enfrenan las/os niñas/os al entrar y salir de los colegios, puesto que, en ocasiones pasadas, se generó una alertar en la comunidad sobre la presencia de una camioneta blanca estacionada cerca de varios colegios, la cual incitaba a las/os estudiantes a entrar. No obstante, estas noticias tienen un tiempo limitado de relevancia y no se genera información continua sobre las situaciones. De tal manera que, desde nuestra experiencia y comparándolo con el barrio en el que residimos, lo podemos caracterizar como tranquilo porque no sentimos una tensión constante al caminar las calles, pero debido a dichas noticias, nos obliga a mantenernos a la defensiva cuando caminábamos en el barrio.

Asimismo, con nuestros limitados tiempos, empezamos a familiarizarnos con el barrio y la Institución por medio del compartir con la comunidad que lo habita a diario. Por ello, es importante caracterizar la experiencia con las/os estudiantes El Jazmín, entendiendo que es en esta institución en donde se desarrolla nuestra investigación.

## **Las/os Jazmines**

La institución fue fundada en el 2003 la cual, inicialmente, se encontraba junto con una institución educativa llamada Primavera, que más tarde se une para lograr la doble jornada. Actualmente educa para primera infancia, primaria, básica y media. Su PEI se fundamenta con el lema “Construyendo con tecnología y convivencia, un proyecto de vida”.

Su filosofía e identidad se basan en formar personas con competencias cognitivas, socioafectivas y prácticas que les permiten acompañar procesos basados en los cambios de un bien común. Para ello, tiene como objetivos institucionales reconocer y promover el desarrollo de las dimensiones del crecimiento integral, lo cual lo abordan desde lo físico, intelectual, ético y emocional, de las/os estudiantes. (Manual de Convivencia. 2020)

En la institución nos encontramos con las profesoras de la jornada mañana Viviana Alvarado y Carolina Castro, ambas egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional desde el área de ciencias humanas y ciencias sociales. Estas profesoras tienen una trayectoria destacada en la defensa de los derechos humanos con enfoque de género, el cual transversalizan en sus proyectos pedagógicos desarrollados en la institución, tanto en sus áreas de trabajo como en espacios alternativos.

Sus trayectorias se han formado a partir de las dinámicas de violencia que viven y evidencian desde sus profesiones y percepciones personales. Sin embargo, logran entender y nombrar estas experiencias desde un enfoque de género, potenciado por autoras, académicas y educadoras feministas que ponen en debate sus vivencias y las dinámicas normalizadas. A partir de esto, su trabajo se orienta desde un enfoque feminista; no obstante, este término

genera discusiones dentro de la escuela y entre sus colegas, reproduciendo las mismas violencias que ellas intentan evidenciar en las/os jóvenes. Asimismo, las estigmatizaciones no solo por parte de las personas de la institución, sino también de estudiantes y acudientes, las enfrenta a argumentar y sustentar constantemente la importancia y validez de estos proyectos pedagógicos basados en la defensa de los DDHH y las diversidades.

Uno de los proyectos pedagógicos desarrollados en la institución, es el *Laboratorio de Derechos Humanos de la Mujer*, que se lleva a cabo los sábados en el horario de la mañana. Estos espacios, surgen desde proyectos de aula con enfoque de género, los cuales se fueron extendiendo a otros espacios y más participación de estudiantes. Por medio del Laboratorio de Derechos Humanos, en el año 2018, se lleva a cabo el proyecto Comando *Sororidad* que tiene como objetivo la formación de niñas/os que, voluntariamente, deseen hablar, debatir y reflexionar temas relacionados con enfoque de género. Esta iniciativa también se da a partir de cuestionar cómo tejer lazos entre las niñas y las mujeres para su protección, su acompañamiento y su ayuda ante las violencias en los espacios escolares, en los hogares y en la cotidianidad. La profesora Viviana, en un video realizado por Foco en Escena, afirma que es primordial dejar de aprender y construir desde la competencia y rivalidad de las niñas y mujeres, para generar espacios que problematicen estas situaciones y poder aprender siendo veedoras de los derechos humanos. En estos espacios, se ha logrado una participación de las/os estudiantes como sujetas/os críticas/os frente a su identidad, su libertad de expresión y las diferentes formas de violencia que enfrentan, entre otros temas. Con todo lo anterior, se logra evidenciar un cambio en la dinámica escolar y en la convivencia como comunidad. También, se han modificado las formas de actuar y pensar frente a las imposiciones sociales con las que no se sienten cómodas/os. En consecuencia, los diversos proyectos realizados en

la institución tienen un reconocimiento por las/os profesoras/es del colegio y la Secretaría de Educación. Un ejemplo, que las profesoras nos comentaban, era la posibilidad de nombrar por parte de estudiantes ciertas violencias y asimismo buscar estrategias para mitigarla y prevenirlas.

A partir de esto, estudiantes de la jornada mañana, realizan trabajos investigativos alrededor de las masculinidades para cuestionarlas y manifestar ciertas prácticas violentas por parte de compañeros y profesores. Este proyecto se ha mantenido durante varios años, en los cuales, han recibido apoyo por parte de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional, de diferentes practicantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional (como nosotras). Asimismo, ha tenido el apoyo del laboratorio de creación artística Foco en Escena, como también, han compuesto canciones para candidatas/os a la alcaldía manifestando sus necesidades y problemas como jóvenes de la localidad:

Video: Pensamiento y Palabras:

<https://www.facebook.com/PuenteAranda16/videos/de-los-ni%C3%B1os-y-j%C3%B3venes-del-colegio-el-jazm%C3%ADn-para-los-candidatos-pol%C3%ADticos-de-pu/2874195019275207/>

Video: Comando Sororidad:

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_emmgjKTu7A&ab\\_channel=observatorioddhh](https://www.youtube.com/watch?v=_emmgjKTu7A&ab_channel=observatorioddhh)

Sin embargo, los procesos mencionados, solo se realizan en la jornada mañana, por lo que despierta el interés e intención por parte de la profe Carolina, por incentivar espacios

similares en la jornada tarde, para poner en tensión temas que ayuden a la construcción de sujetas/os críticas/os y su relación con la sociedad. Precisamente, para iniciar estos espacios, la institución nos permite involucrarnos desde la propuesta didáctico-pedagógica del cuidado socioafectivo que responde con los objetivos institucionales establecidos en el manual de convivencia.

Para la propuesta pedagógica y la realización de la investigación educativa, se dispuso de dos a cuatro horas semanales con jóvenes de noveno a once durante los años 2023 - 2024. Estas/os estudiantes transitan entre catorce y dieciocho años, quienes, además, comparten nacionalidades diferentes. Asimismo, coinciden entre diferentes subjetividades e identidades en construcción, dentro y fuera del aula, lo que permitió, mediante el relacionamiento y expresiones performáticas de las/os estudiantes, evidenciar que ponen en tensión las actividades proyectadas y normas dentro de la misma institución. Por lo tanto, iniciamos la caracterización identificando de qué manera se relacionaban y habitaban el barrio. Para ello, realizamos una encuesta con los grados noveno y décimo del año 2023, que permitiera dar a conocer en qué barrio vivían las/os estudiantes (Ver imagen 2 y 3).

¿En qué barrio vives?  
36 respuestas

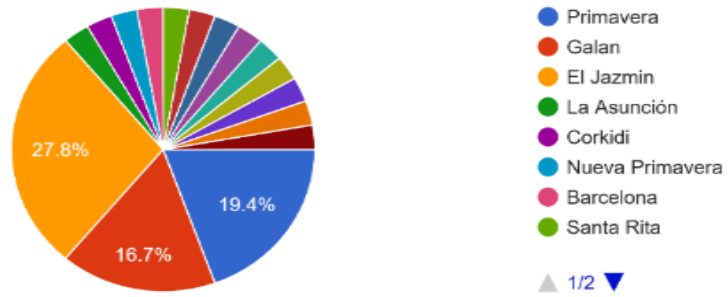


Imagen 2 Respuesta de estudiantes a la encuesta de ¿En qué barrio vives?

¿En qué barrio vives?  
36 respuestas

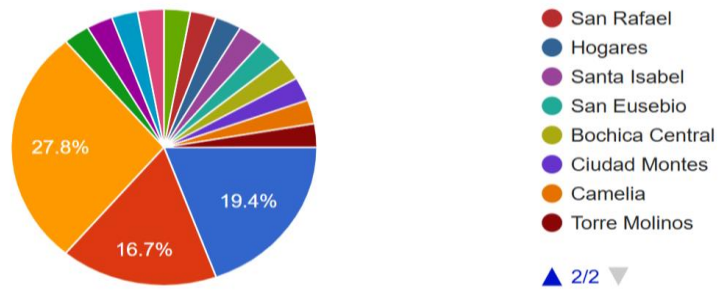


Imagen 3 Respuesta de estudiantes a la encuesta de ¿En qué barrio vives?

Con las respuestas, pudimos constatar que la mayoría de las/os estudiantes viven en barrios cercanos al colegio, mientras que unas/os pocos deben utilizar transporte público o la ruta escolar para desplazarse diariamente.

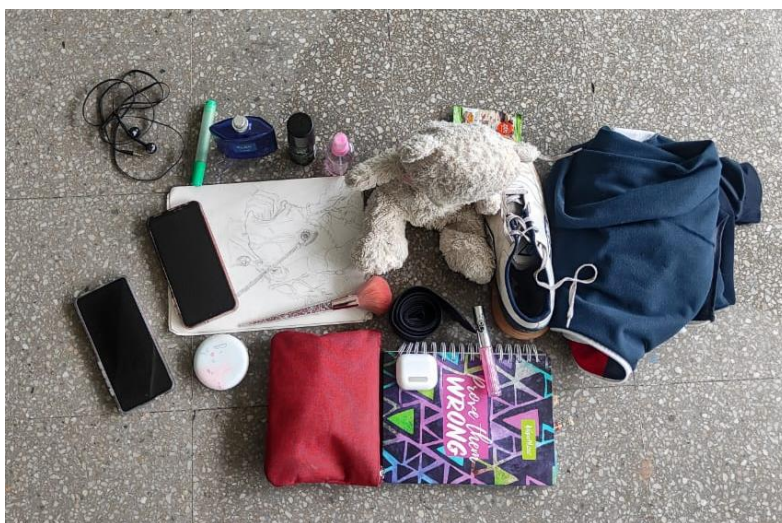


*Imagen 4 Nube de respuesta a la encuesta de los pasatiempos de las/os estudiantes*

De igual manera, notamos que justo detrás de la institución se encuentra el Parque Metropolitano el Jazmín, un frecuente punto de encuentro para las/os estudiantes antes o después de las clases para jugar fútbol, baloncesto o incluso charlar un rato. Por otro lado, en las encuestas que realizamos con las/os jóvenes de noveno a once, les preguntamos cuáles eran sus pasatiempos favoritos, y la mayoría respondió que prefería quedarse en casa utilizando dispositivos electrónicos en diferentes plataformas digitales (redes sociales, videojuegos, plataformas de streaming y música). Otras/os, por su parte, mencionaron participar en actividades deportivas o recreativas (Ver imagen 4). Estas respuestas, nos permite identificar de qué manera las/os estudiantes de noveno a once del año 2023 distribuyen su tiempo libre.

Sin embargo, durante las clases, varias/os estudiantes nos mencionaban que trabajaban los fines de semana y vacaciones, lo cual afectaba su rendimiento en tareas escolares. Esto nos lo manifestaron en varias ocasiones. Por ejemplo, al iniciar las clases, les hacíamos preguntas cómo: “¿Cómo se sienten?”, “¿Qué tal el fin de semana?” , “¿Pudieron descansar?”, o “¿Cómo están para la clase de hoy?”. Entre las respuestas recibidas, muchas/os mencionaban que se sentían cansadas/os, con sueño, aburridas/os, o que no habían descansado lo suficiente.

En una ocasión, solicitamos que llevaran un objeto personal que representara el amor propio. Maicol, un estudiante de noveno del año 2023, puso su zapato y nos explicó que para él era muy importante, ya que los había adquirido después de varias jornadas arduas de trabajo, lo que representaba su esfuerzo y la recompensa de su dedicación. Le preguntamos en qué trabajaba y nos contó que ayudaba a su padre con trabajos de electricidad. (Ver imagen 5)



*Imagen 5 Objetos que las/os estudiantes consideran que representa amor propio.*

Después de la semana se receso de octubre, les preguntamos si habían podido descansar, y la respuesta fue la misma. Melisa, una estudiante de noveno del año 2023, nos comentó que sentía que no había tenido descanso porque los fines de semana y durante las vacaciones trabajaba ayudando a su mamá en San Andresito, vendiendo artículos navideños.

En décimo del año 2023, Lucía, en una oportunidad nos compartió que trabajaba en una tienda y, además, debía cuidar a su hermanito menor. También, con este mismo curso, en una actividad pedimos que levantaran la mano quienes en el grupo trabajaban, y aproximadamente la mitad del salón levantó la mano. Por cuestiones de tiempo no preguntamos en qué actividades en específico, pero esto nos da una noción de otro uso del tiempo de las/os estudiantes fuera de la Institución.

Esto en particular, nos llamó mucho la atención, porque en varias actividades, varias/os estudiantes se dormían, no entregaban los trabajos o mencionaban tener poco tiempo para la elaboración de los mismos. Por ende, esta situación la tuvimos presente para las planeaciones y las actividades. Sin embargo, todo ello nos dejó con muchas incógnitas, pues sabemos que es una triste realidad de que las/os jóvenes de Bogotá deban trabajar siendo menores de edad, y nos desborda de impotencia encontrar que la mayoría deben escoger sus tiempos entre estudiar, jugar o trabajar. Además, como solución para la falta de entrega o dedicación en la elaboración de trabajos o que se durmieran en clase, las/os profesores acudían a firmar observador o citar acudientes. No obstante, nosotras lo entendemos como una problemática, más allá de lo disciplinar y que muchas veces, las/os estudiantes no tienen el control total de la situación.

Por otro lado, el uso del uniforme, el maquillaje, el peinado, las uñas, las pestañas, en el caso de las jóvenes, y los accesorios, piercings, gorras y el estilo de cabello en los jóvenes, reflejan una identidad particular en cada estudiante, lo cual se evidenciaba en los espacios que compartíamos con ellas/os. A su vez, estas expresiones de identidad ponían en tensión algunas de las normas establecidas en el manual de convivencia. También notamos que, a

través de las expresiones mencionadas, las/os estudiantes buscan afinidad con sus pares, lo que genera subgrupos dentro del aula. Por ejemplo, las jóvenes que se interesan por el maquillaje tienden a reunirse entre ellas para compartir accesorios, estilos y técnicas de maquillaje, mientras que algunos jóvenes se agrupan alrededor de la burla, el sabotaje y comportamientos agresivos. No obstante, a pesar de las divisiones entre los grupos de noveno a once, existe una identidad común que las/os representa en conjunto, lo cual observamos al intentar aplicar las mismas dinámicas con los diferentes grupos. Sin embargo, con el tiempo notamos que, aunque pertenecen a edades similares, estos grupos trabajan de maneras muy distintas. Por ejemplo, los intereses y reflexiones que cada estudiante tenía frente a las temáticas y metodologías eran muy diferentes y enmarcadas desde sus realidades sociales y económicas. Especialmente en el aspecto económico, se veía reflejado en algunas participaciones en las cuales algunos estudiantes manifestaban la comodidad de sus vidas, lo cual ponía en tensión la discusión con estudiantes que no tenían dichas comodidades. Un ejemplo de esto es una clase con estudiantes de grado décimo del año 2023, donde se generó una discusión en torno al sistema capitalista:

Milton: “profe, yo considero que el capitalismo es necesario porque me da todas las comodidades que tengo. Como el internet, la casa y todas esas cosas que son necesarias porque si no las tendríamos estaríamos como en la prehistoria”.

Ricardo: “Tú hablas desde tu comodidad, porque no todos tienen acceso a esas comodidades”.

Milton: “Pero es que los recursos no alcanzan ¿Qué le hacemos?”.

Eduardo: “Usted solo piensa por usted”.

Jeison: “Pero es que nadie va a pensar en todos. Uno tiene que pensar por uno porque o sino viene otro y pasa por encima de uno”.

En esta discusión, se evidenciaron las tensiones existentes en torno a las diferentes maneras de pensar de las/os estudiantes con respecto a su posicionamiento socioeconómico. Estas diferencias no solo reflejaban sus realidades materiales, sino que también influían en la forma en que se relacionaban con el contenido académico y entre ellas/os. A su vez, estas tensiones afectaban su disposición en las clases y su participación, ya que las/os estudiantes que se sentían más alineadas/os con las críticas al sistema capitalista tendían a mostrar mayor interés en debates sobre justicia social, mientras que quienes defendían dicho sistema económico se mostraban más escépticos ante estos enfoques, lo que en algunos casos generaba actitudes de apatía o rechazo hacia ciertos temas.

En ese sentido, identificamos que las afectaciones personales tienen una influencia significativa en las dinámicas de relacionamiento en el aula. Esto significa que las emociones juegan un papel crucial como punto de partida para la disposición, el aprendizaje y el reconocimiento mutuo dentro del espacio compartido. Observamos que, en muchas ocasiones, algunas/os estudiantes llegaban a clase indispuestas/os por razones personales, lo que se traducía por medio de la falta de participación o en una participación marcada por poco entusiasmo y energía. Estas circunstancias, aunque aparentemente externas a lo académico, impactaban directamente en su involucramiento y en la interacción con sus compañeras/os, considerando que el bienestar emocional es un factor determinante en el clima del aula. Un ejemplo, fue la situación que percibíamos con Eduardo estudiante de décimo del año 2023, quién al iniciar las sesiones, era muy participativo y atento a las clases, hasta que un día, que se hizo mesa redonda, él decidió no integrarse y participar fuera del

grupo. Por lo tanto, resolvimos salir con él del salón para preguntarle si todo estaba bien, pero él se puso a la defensiva, nos negó el dialogo y se entró al salón. Pese a su distanciamiento con el grupo, él participa con normalidad, pero mantuvo su distancia.

En otra ocasión, cuando le preguntamos al grado decimo del año 2023, qué temáticas y metodologías les gustaría que utilizáramos, Eduardo, con el apoyo de Iván, se mostró molesto y nos respondió que ese era nuestro problema. Nos dijo que, si no nos gustaban las dinámicas de la institución, ¿qué hacíamos ahí? Eduardo, también tenía actitudes como la de pedir la palabra durante las sesiones, pero, al dársela, se negaba a participar. Algunos/as estudiantes nos decían que no le prestáramos atención, pues creían que él estaba molesto con nosotras, aunque no sabíamos el motivo de su malestar. Al compartir la situación con la profesora Carolina, ella nos comentó que había notado que Eduardo sufría de Bullying por parte de sus compañeras/os.

Otra situación, es el caso de Luciana, una estudiante de décimo del año 2023, quien en una ocasión entró a la clase atacada llorando. Martina, quien se caracterizaba por ser una líder entre su grupo, hizo el comentario de que solo quería llamar la atención, que ella siempre era así. Pese a ese comentario, nosotras la abordamos, le preguntamos si estaba bien y ella negó con la cabeza. Le propusimos hablar si lo deseaba y ella aceptó. Salimos del salón y le preguntamos por su malestar. Entre lágrimas, nos contó que había perdido informática y para advertir a la mamá antes de la entrega de notas, le contó vía WhatsApp, a lo que y recibió un audio en el que la mamá se expresaba muy enojada. Esta situación, le asustaba porque la mamá en ocasiones anteriores la golpeaba y le gritaba muy feo, por lo que temía llegar a la casa.

Con ello, nos compartió que su mamá padece de depresión y cuando no se tomaba su medicina se volvía muy violenta con ella y su hermana. - *“¡Profe, usted no sabe cómo se pone esa señora cuando no se toma la medicina!”* - expresaba Luciana con preocupación.

Para profundizar más en la situación, le preguntamos el porqué de la pérdida de la asignatura y ella nos expresó que a veces no se sentía con ánimos para realizar las actividades escolares. Con esto, consideramos pertinente prestarle atención correspondiente al caso, así que sugerimos tramitarlo desde orientación. La estudiante accedió y al finalizar la clase nos dirigimos a la oficina de orientación, sin embargo, el orientador no se encontraba y tuvimos que buscarlo por todo el colegio. Cuando por fin lo encontramos, le pasaron una hoja en blanco y le pidieron que escriba el caso. Una semana después le preguntamos a Luciana cómo le había terminado de ir con la situación y nos responde lo siguiente: *“Bien, mi mamá ya se está tomando la medicina, pero no quiero volver a hablar con el orientador”* al preguntarle el porqué, ella solo negó con la cabeza y se retiró.

Por lo tanto, en otra sesión, decidimos preguntarle al grupo de décimo del año 2023 si se sentían cómodos con orientación y sus expresiones fueron negativas, debido a que sentían que el orientador no respondía de una manera que les hiciera sentir cómodas/os para poder comunicar situaciones tan personales como las que les genera crisis emocionales en la escuela y el aula. Por ende, decidimos realizar una entrevista al orientador para conocerlo e intentar entender cómo funciona la atención con las/os estudiantes. Él nos recibió sin ningún problema y nos respondió cada pregunta. Sin embargo, la perspectiva general que hay de la entrevista, es que todo son protocolos y que se atienden los casos de acuerdo con el paso a paso que hay que seguir. Los casos, según nos cuenta el orientador, son tantos, que es muy

difícil poder hacerles seguimiento, por eso se enfocan en los más graves, como lo son: maltrato intrafamiliar, acoso o violencia sexual y microtráfico.

Con las/os profesores del colegio el Jazmín, con quienes se pudo interactuar, nos hablaban del relacionamiento en el aula como una negociación en cuanto a la nota y el buen comportamiento. Un caso, fue cuando nos acercamos al director de curso del grado décimo del año 2023, para hablar de Martina - quien fue la primera estudiante con la que generamos confianza- que venía teniendo comportamientos agresivos hacia nosotras y queríamos saber si algo le estaba pasando en su vida personal, escolar o ya era algo personal con nosotras. El profesor Leonardo nos recibió con amabilidad, diciéndonos que él ya había estado en nuestro lugar y que las cosas cambian cuando se ejerce. Nos habló de la estudiante como una de las mejores en sus clases, una líder que en su pasado cometió errores, pero en el presente es una estudiante “ejemplar”; nos mostró sus numerosos 5.0 en sus notas y dijo que pudo ser que algo no le haya gustado y lo tomó personal. Procedió a aconsejarnos identificar al más “rebelde” del grupo para darle responsabilidades de líder y así controlar al grupo, o que utilicemos la nota como un poder monetario, puesto que en la vida real -como si la escuela no fuera la vida real- nada era gratis y en el aula la recompensa era la nota. Al final, nos dijo que él hablaría con ella para que nos tuviera respeto y que cualquier cosa podíamos contar con él.

También, la tonalidad y gestualidad que varias/os profesoras/es manejan son demasiado agresivas y sin paciencia. Esto lo evidenciamos un día que una de las profesoras nos pidió un tiempo para entregar unas circulares. Lo primero que ella indicó es que la lean antes de hacer una pregunta, pero nadie siguió la indicación, por lo que ella procedió a alzar la voz y, con una tonalidad agresiva dijo, *“les estoy diciendo que lean ¿Qué parte de “lean” no*

*entienden?*” El grupo tomó esta situación con toda naturalidad y siguió leyendo la circular y haciendo preguntas.

También, sentíamos cierta incomodidad por algunas profesoras cuando ingresábamos a la sala de profesores: bajaban la voz, se quedaban mirándonos o simplemente terminaban la conversación. Por otro lado, cuando nos acercábamos a hablar con respecto a algún inconveniente con algún curso, nos aconsejaban con palabras como “yo ya estuve ahí” “uno sale y quiere ser dulce pero no se puede”, “con esos chinos no hay que descuidarse porque se la montan” ,“busquen aliados jodones”, “eso citen padres” ,“póngale uno de una vez, no se desgasten”. Sin embargo, también tuvimos el respaldo de algunas/os profesoras/es quienes se referían hacia nosotras como pares, expresaban su disponibilidad para gestionar algunos salones o alguna información.

Entendemos que estas situaciones no solo se dan en El Jazmín, sino que son actitudes normalizadas y naturalizadas desde una cultura que promueve la disciplina por medio de la violencia verbal y emocional. Sin embargo, consideramos que estas dinámicas dejan de lado factores importantes en el desarrollo integral de las subjetividades compartidas en estos espacios. Por esa razón el planteamiento del problema se desarrolla en el contexto de trabajo de aula en la institución IED El Jazmín de Bogotá D.C con jóvenes que transitan en los cursos de noveno a once de la jornada tarde. Allí, se evidencia, en primer lugar, la falta de procesos extracurriculares con fines de potencializar los conocimientos de las/os estudiantes desde otros saberes como la educación popular con enfoque de género, teniendo en cuenta los antecedentes de la jornada mañana, en la cual se promueven estos proyectos pedagógicos y ofrece una transformación significativa entre la comunidad educativa. Para ello,

consideramos la importancia de generar una apertura en la construcción de procesos alternos desde el trabajo de aula.

En segundo lugar, notamos que, al interactuar con los grupos, lo emocional afecta significativamente la interacción entre ellas/os, nosotras y el aula. Lo anterior, lo pudimos evidenciar, con ambos grupos que, si bien transitaban entre las mismas edades y tenían contextos espaciales similares, las dinámicas de cada curso se desarrollaban de maneras muy diferentes.

En tercer lugar, consideramos que, al ser mujeres jóvenes practicantes, no representábamos una autoridad o una figura de respeto por parte de algunas/os estudiantes y profesoras/es. Esta situación se manifestó verbalmente en varias ocasiones por parte de las/os estudiantes hombres de décimo del año 2023. Nos llamaban por nuestros nombres o nos chiflaban para captar nuestra atención. En otra ocasión, fueron explícitos al decirnos que no nos consideraban una autoridad porque nos veían muy jóvenes y sabían que éramos practicantes. También percibimos esta dinámica en la asistencia masculina, ya que en noveno grado 2023 había un total de 27 estudiantes, de los cuales 16 eran mujeres y 11 hombres; mientras que en décimo grado 2023, de los 18 estudiantes, solo 7 eran mujeres.

En ese sentido, las violencias basadas en género, vistas desde una perspectiva interseccional, se manifestaban constantemente en el aula a través de prácticas como el mansplaining, donde hombres explican sin consideración, y en interacciones tanto verbales como simbólicas. Estas situaciones no solo afectaban nuestra experiencia, sino que también se observaban entre las/os compañeras/os. La dinámica del aula se veía tensionada por estas relaciones, que se manifestaban a menudo de manera silenciosa y pasiva, a través de palabras, gestos y actos que han sido naturalizados tanto por la institución como por las/os propias/os estudiantes.

Esta violencia sutil, refleja unas prácticas grupales e individuales que desatienden las subjetividades e intersubjetividades socioafectivas y emocionales de quienes habitan la institución. Es fundamental reconocer que estas dinámicas no surgen en el vacío, sino que son producto de un contexto social más amplio que perpetúa desigualdades económicas, sociales, culturales, de género, entre otras. Por ello, consideramos el concepto de interseccionalidad propuesto por Viveros (2023), quien señala que

“Desde la primera perspectiva, toda dominación es por definición una dominación de clase, de sexo y de raza, y en este sentido es en sí misma interseccional. Por tanto, el género no puede dissociarse coherentemente de la raza ni de la clase.” (p. 58).

Por lo tanto, las violencias que identificamos no se limitan únicamente a las interacciones entre jóvenes hombres y jóvenes mujeres, sino que también ocurren entre hombres y mujeres dentro de sus propios grupos. En este contexto, las tensiones en el aula se ven influenciadas por múltiples dimensiones, como la raza, donde se observa un trato diferente hacia estudiantes de tez oscura, el género, que afecta las dinámicas entre hombres y mujeres; la clase, que distingue a aquellos estudiantes con mayor comodidad económica, y la generación, que resalta las diferencias de edad y experiencia de las personas que habitan en la escuela. Estas intersecciones crean un ambiente en el aula donde las desigualdades se perpetúan y se manifiestan de diversas maneras, afectando la convivencia y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En ese sentido, las problemáticas antes mencionadas resaltan un aspecto fundamental relacionado con lo socioafectivo. Cuando ocurre un conflicto emocional o afectivo, a menudo no se le da la importancia necesaria, en cambio, se aborda desde los protocolos establecidos en el manual de convivencia por parte del orientador. Además, las/os propias/os estudiantes expresan que no sienten que exista un acompañamiento adecuado que responda a sus

necesidades socioafectivas, las cuales se gestionan a través de un debido proceso acompañado por orientación.

Todo ello afecta de manera general la dinámica dentro del aula, ya que consideramos que las relaciones en los grupos son esenciales para la formación de subjetividades en la escuela. Sin embargo, estas problemáticas no son tenidas en cuenta por la institución, ya que los conflictos que se generan en el aula se abordan principalmente desde protocolos disciplinarios que ignoran los aspectos socioafectivos, a pesar de que estos son parte de la filosofía y los objetivos del manual de convivencia de la institución. Además, las/os profesoras/es, al estar obligados a seguir estos protocolos, se ven limitados en su capacidad de ofrecer un apoyo integral a las/os estudiantes. También, desde nuestra experiencia personal, las disposiciones que las/os estudiantes tengan frente a las dinámicas propuestas para las sesiones, afectan significativamente en nuestro sentir y motivación para desarrollar las actividades. Para algunas actividades, en donde estudiantes nos confrontaban y eran groseros, terminábamos muy agotadas y con dolor de cabeza u otra zona del cuerpo.

Por consiguiente, se demuestra que las emociones que se desbordan en el aula no son tomadas en cuenta y que, al contrario, pasan a ser parte de las dinámicas escolares que se presenta en la cotidianidad de ese espacio, y también nos hace pensar en la importancia de hablar y aprender un cuidado en el aula en el que prime los estados emocionales de las/os estudiantes y de las/os profesoras/es para poder desarrollar los procesos de aprendizaje.

Por esta razón, nuestra intención pedagógica se basa en el cuidado socioafectivo en el contexto aula, desde la apuesta de la educación popular feminista, la cual se toma en serio el hecho de que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que se necesita de un contexto cultural relacional y afectivo atravesado por las relaciones de atención de unas/os hacia otras/os Victoria Vázquez, Et, al. (2012). Asimismo, teniendo en cuenta que el aula es un

espacio y tiempo para el encuentro y las relaciones desde un trabajo bien hecho (Larrossa, 2019), es importante hablar desde un cuidado socioafectivo que permita tener un desarrollo de aula armónico y democrático. Para ello, nos planteamos la siguiente pregunta:

**¿De qué manera la implementación de herramientas pedagógicas con jóvenes de noveno a once de IED El Jazmín de la jornada tarde, desarrolla un cuidado socioafectivo en el contexto aula?**

### **Objetivo general**

Implementar herramientas pedagógicas que permitan desarrollar el cuidado socioafectivo en contexto el aula.

### **Objetivos específicos.**

- Identificar las formas en que se construyen las relaciones socioafectivas entre estudiantes de noveno a once, profesoras/os y el equipo de orientación de la jornada tarde del IED El Jazmín.
- Analizar las prácticas y discusiones en torno al cuidado socioafectivo que se llevan a cabo en el aula en la jornada de la tarde del IED El Jazmín, enfocándose en estudiantes de noveno a once, profesoras/es y el equipo de orientación, mediante el uso de herramientas pedagógicas.
- Construir metodologías que permitan abordar la dimensión socioafectiva en el aula con estudiantes de noveno a once, profesoras/os y el equipo de orientación de la jornada tarde del IED El Jazmín

- Diseñar una caja de herramientas pedagógicas que fortalezca los diálogos y las prácticas de cuidado socioafectivo en el aula.

### **La importancia de los afectos.**

Consideramos la escuela y la familia como espacios importantes y vitales para la iniciación a la vida social. Por ello, sentimos que es importante problematizar las relaciones de lo privado (familia) y lo público (colegio, sociedad). Desde nuestras experiencias personales como estudiantes, y en nuestras prácticas pedagógicas, hemos identificado que los factores socioafectivos y emocionales hacen parte de la escuela e influyen en las relaciones interpersonales e intergeneracionales, así como en la producción y reproducción de identidades. De esta manera, evidenciamos una convergencia violenta entre las relaciones dentro de la institución, las cuales son un reflejo de las interacciones socioafectivas en el aula. Estas últimas, no se tienen en cuenta en el currículo, a pesar de ser un factor crucial en las dinámicas escolares, como las clases, el descanso, la entrada, la salida, entre otras.

Desde nuestras perspectivas y experiencias, entendemos la educación comunitaria como un campo pedagógico que se desarrolla en el diálogo de saberes, que permiten una vía para la formación de personas autónomas, capaces de reconocer las distintas realidades que las atraviesan y su intención en el mundo. Asimismo, fomenta la participación comunitaria y en prácticas y temas que abordan sus intereses, con el objetivo de lograr un bien común. Así, se promueve una consciencia social en la que las personas reconocen importancia de lo individual en lo colectivo y lo colectivo en lo individual, generando una relación dialéctica. Consideramos que es pertinente llevar la educación comunitaria a la escuela y al aula para generar conocimientos a partir de experiencias cotidianas, permitiendo el aprendizaje y

reflexiones sobre las realidades de los individuos, a la vez que se contribuye a una transformación.

Asimismo, pensamos que la escuela es un espacio y tiempo que facilita un diálogo entre identidades en construcción, gestadas en lo privado y reflejadas en lo público. Sin embargo, al estar en construcción, estas identidades no están condicionadas, lo que permite el devenir de sujetas/os en sociedad. Aunque la escuela ofrece un espacio para el dialogo, también puede reproducir una homogenización de este, sustentado en la moral y pudor, donde el cuerpo y el sentir se presentan como una resistencia ante la construcción de identidades no hegemónicas. Esta tensión surge del encuentro intergeneracional que el espacio y tiempo escolar permite. No obstante, creemos que la escuela no está aislada a los problemas sociales, económicos, políticos, culturales y patriarcales, sino que estas estructuras atraviesan los contextos y subjetividades que influyen en ella. En los espacios escolares se manifiestan diversos conflictos que reflejan las realidades individuales de sus habitantes, al tiempo que se ponen en dialogo con las prácticas colectivas aprendidas en la escuela. Por ello, consideramos que la educación comunitaria permite dialogar entre las tensiones sociales y escolares convirtiéndolas en metodologías y herramientas pedagógicas.

Nosotras, quienes nos enunciamos desde los Feminismos Decoloniales, desde la Educación Popular y Comunitaria, y con la experiencia como estudiantes y practicantes que han vivido la violencia física, verbal, epistemológica, sexual, entre otras, en el marco de la institucionalidad, consideramos fundamental buscar herramientas comunitarias y escolares desde los enfoques de género. Esto facilitaría una convergencia dialéctica en el reconocimiento de las subjetividades e intersubjetividades. Por ende, desde la línea de

investigación de Género, Identidad y Acción Colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional, abordamos esta investigación desde las nociones feministas del cuidado en entornos escolares. Lo cual consideramos que hace parte de la configuración de la identidad y subjetividad de las personas, en donde la escuela se convierte en uno de los puntos de partida en su construcción social. De ahí que, no puede ser leída ni escuchada desde una sola dimensión, sino de las diversas nociones que la comunidad refleja.

Entendemos la construcción de identidad desde la configuración socioafectiva que las personas desarrollan a medida que se relacionan con otras y el entorno que habitan. Por ende, consideramos que, siendo la escuela un espacio y tiempo donde se construyen identidades, lo socioafectivo no puede quedar externo y apartado de las dinámicas de formación para sujetas/os. Así, el aula, compartida por diversas personas, también lo hace con emociones y afectividades, que no se sitúan al construir una malla curricular y protocolos de resolución de conflictos. También, consideramos que este fenómeno se puede abordar desde la educación para el cuidado, porque, la comprendemos como una de las formas pertinentes que promueve la autonomía de la/el estudiante, pero también genera un reconocimiento del ser desde sus habilidades en la relación con el mundo. Esta educación tiene unas implicaciones concretas que se desarrolla en la forma en la que se hace la educación poniendo en tensión dimensiones económica, sociales, culturales, patriarcales y afectivas. Por ende, nuestra investigación busca aportar a los debates de la educación para el cuidado dando como resultado la categoría emergente el **cuidado socioafectivo** en la escuela, específicamente en el aula. Puesto que, reconocemos el aula como un escenario donde se manifiestan diversas emociones entre estudiantes y profesores, que nunca se consideran para el desarrollo de la clase y el compartir colectivo. De esta manera, creemos pertinente situarnos desde la

educación para el cuidado, puesto que consideramos que es invisibilizada por una cultura patriarcal que la desvaloriza y al mismo tiempo la feminiza, la cual se refleja en las dinámicas escolares y sus relaciones. No obstante, cuando se habla de cuidado en la escuela, se relaciona con higiene y violencia física, lo cual las instituciones abordan desde un manual de convivencia con protocolos de paso a paso y tipificados. Estas modalidades burocráticas no permiten enfatizar la raíz del problema, debido a una estructura de división de la vida privada y la esfera pública. Por esa razón, consideramos que trabajar el cuidado y el autocuidado, en las instituciones educativas, es importante y necesario para mejorar la estabilidad socioafectiva de las personas que habitan la escuela y así mejorar las relaciones y el compartir como un cuidado. Como también, ampliar las prácticas y reflexiones alrededor de lo que la cultura patriarcal y capitalista han definido como cuidado.

Con todo lo anterior, podemos evidenciar que, en las interrelaciones del colegio y el aula, no se considera lo emocional y lo socioafectivo, teniendo en cuenta que, estos dos últimos hacen parte de la construcción de subjetividades e identidades, las cuales son inherentes a las/os sujetas/os en la educación. Y de esta manera, consideramos que, al no ser tenidos en cuenta en los modelos pedagógicos, la escuela y el aula pueden terminar reproducción prácticas y reflexiones del cuidado enmarcadas en una desvalorización y feminización.

## CUIDADO SOCIAFECTIVO EN EL CONTEXTO AULA

Nosotras, como mujeres iniciamos acercándonos al feminismo desde nuestras propias experiencias. Y es, precisamente, el feminismo el que nos motiva a elegir la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH. Desde allí, empezamos a leer y conversar con otras ideas y opiniones, al mismo tiempo que abandonábamos y optábamos por otras, y se reflejaban en nuestras prácticas diarias, pedagógicas y académicas. Por ello, en la línea de investigación *Género, identidad y acción colectiva*, encontramos interés académico para investigar, y fue en ese lugar donde Kimi y Sofí coincidimos, y formamos un equipo para esta investigación. Allí, las discusiones, lecturas y metodologías fueron alrededor de los estudios de género, hasta llegar a los debates que existen alrededor del cuidado, poniéndolo en nuestro radar de intereses. Leer a Silvia Federichi, Cristina Carrasco, bell hooks, Coral Herrera, Alanis Bello, Sonia Torres, Adriana Guzmán, Claudia Korol, Sergio Lemes, Liliana Chaparro entre otras más, y dialogar y reflexionar con las/os compañeras/os y profesoras, nos motivaron y despertaron un interés de investigar sobre el cuidado en la escuela. Teniendo el interés fijo, nos reunimos y planeamos ideas y objetivos para investigar. Como no nos conocíamos, esta investigación no solo era un reto de conocer e investigar en la escuela, sino de conocernos entre nosotras generando una amistad y un apañe para la vida personal y académica.

Siendo la escuela nuestro escenario de práctica y el cuidado como una de las categorías que queríamos profundizar, decidimos unirlos y generar una reflexión sobre cómo se pensaba y practicaba el cuidado en la escuela, qué intereses se tenía, quienes hablaban de este cuidado, si existía o no, y cómo hacerlo visible en la escuela, puesto que, en la misma convergen

identidades, subjetividades, historias de vida, de amor, de odio, de emocionalidades, de caos y afectividades. Lo que implica buscar la forma de habitar la escuela desde esas contradicciones, lo cual generó un reto para nosotras, pero que estábamos dispuestas a asumir. De ahí, que empezamos a problematizar cómo se daba el cuidado en la escuela y cuáles eran las discusiones alrededor. Al comienzo, y desde una mirada sesgada, pensábamos que el cuidado estaba en las fronteras que hacían posible la existencia de la escuela. Sin embargo, al indagar y profundizar más, nos encontramos que el cuidado está desde múltiples y diversas prácticas cotidianas y apuestas pedagógicas. Por lo tanto, el objetivo ya no era tensionar el cuidado en la escuela, sino aportar a las herramientas para reproducir y ampliar el cuidado en la escuela y, asimismo, aportar a una pedagogía del cuidado.

De manera que, en este capítulo te vas a encontrar con toda la teoría académica con la cual nos acogemos para sustentar nuestra investigación. Asimismo, vamos a poner en diálogo esas teorías y experiencias personales como practicantes y las voces de estudiantes de grado noveno a onces de la jornada tarde de I.E.D El Jazmín, quienes hicieron posible las reflexiones y tensiones que ponemos a tu disposición. En primer lugar, hacemos un recorrido histórico sobre las discusiones de cuidado desde los debates feministas y cómo se abordan las discusiones existentes frente al cuidado en la escuela y la importancia que el contexto aula tiene en la misma. En segundo lugar, se aborda la importancia que tienen las relaciones socioafectivas para el clima en el aula para su aprendizaje y enseñanza. Finalmente, se plantea la dimensión de ***Cuidado Socioafectivo*** como una categoría que hace énfasis en el cuidado afectivo y comunal que permite la enseñanza y aprendizaje de manera democrática y equitativa en el contexto de aula.

## **Caminando en los cuidados de la escuela.**

Para comenzar a hablar sobre el cuidado, es necesario revisar los análisis del capitalismo realizados por Marx en *El Capital*, en el cual desarrolla una crítica centrada en el trabajo asalariado como una forma de explotación por parte de la burguesía. Sin embargo, feministas como Silvia Federici, en *El Patriarcado del Salario* (2018), sostienen que todas las actividades como limpiar, cocinar, organizar y reproducirse no se consideran parte de la reproducción de la fuerza de trabajo. Estas actividades son indispensables y constituyen una forma de plusvalía del trabajo asalariado, ya que no se reconocen como actividades productivas y se atribuyen a la naturaleza de la mujer. Así, se postula el trabajo doméstico y reproductivo como la base para el desarrollo y sostenimiento de la vida y del capitalismo.

Los feminismos radicales norteamericanos contribuyen a la discusión y al análisis argumentando que el patriarcado es un sistema de control de los hombres sobre las mujeres en todas las esferas de la vida. En este sentido, destacan la importancia de la autoconciencia y la politización de la vida personal, promoviendo la transformación de las relaciones sociales desde una perspectiva micropolítica<sup>2</sup>. También critican a la heterosexualidad obligatoria, la violencia patriarcal y promueven la creación de nuevas significaciones sociales en torno a la sexualidad y la división sexual del trabajo<sup>3</sup>. Además, subrayan la importancia de la transformación personal como un acto comunitario y político, retomando conceptos filosóficos de la antigüedad, como el 'cuidado de sí' y su relación con el gobierno de otras/os y la comunidad (Carmona 2019). En este contexto, se puede deducir que existe una noción

---

<sup>2</sup> la micropolítica según Félix Guattari y Suely Rolnik es un enfoque que resalta la importancia de las relaciones interpersonales y del deseo en la lucha contra formas de opresión. Se centra en cómo nuestras prácticas cotidianas pueden ser herramientas efectivas para desafiar y transformar las dinámicas de poder

<sup>3</sup> Concepto que hace referencia la distribución del trabajo determinado por unos roles de género establecidos socialmente.

de autocuidado, que aboga por proteger a las mujeres en su vida privada (familia) puesto que en este ambiente eran violentadas, incluso asesinadas, y, además, responsabilizadas por ello. De aquí, surge la consigna “lo personal es político”, que hace referencia a la interconexión entre las experiencias individuales y las estructuras sociales y políticas más amplias. Esta consigna sugiere que las situaciones personales, como el papel del género, la violencia doméstica, la discriminación y desigualdad, no son meramente asuntos privados, sino que están profundamente influenciadas por las fuerzas políticas y sociales. Al visibilizar estas experiencias personales, se busca fomentar una conciencia colectiva que impulsé cambios en las políticas públicas y desafió las normas culturales opresivas. Así, se argumenta que el ámbito privado también debe ser objeto de análisis y acción política, ya que las luchas individuales por la justicia y la igualdad están intrínsecamente ligadas a la politización de las mujeres en los ámbitos públicos.

Asimismo, los feminismos liberales, se intentan sumar al debate, postulando una emancipación de las mujeres a partir del reconocimiento de sus derechos tales como el trabajo y la educación con el fin de tener una igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, para el contexto, ya existían mujeres asalariadas (mujeres negras, migrantes, indígenas y mujeres blancas empobrecidas) las cuales, principalmente mujeres negras, no se acogían a las demandas de este grupo de mujeres blancas de clase alta, puesto que, el trabajo no les reconocía como sujetas de derechos ni generaban una relación de igualdad, puesto que, los trabajos a los que tenían acceso eran en labores feminizados, como, por ejemplo, la costura, la cocina, la limpieza, el cuidado de niños y niñas. Es decir, estas mujeres realizaban un trabajo asalariado, mal pago, en condiciones indignas, en donde, también, se ejercía violencia dadas por las relaciones de poder del hombre. Sumado a eso, al terminar su extensa jornada laboral, debían llegar a casa a realizar el trabajo doméstico y reproductivo, que también se

deba en un marco de violencia ejercía por los hombres que habitaban en el hogar. Asimismo, el acceso por el que abogan las feministas liberales, por la educación y el trabajo, terminan siendo en campos de la educación, secretaría y enfermería. Campos, que se convierten en profesiones feminizadas por el imaginario de que las mismas requieren de características y habilidades “naturalmente” femeninas como lo son: la atención, la disposición, el amor, la paciencia, la delicadeza, entre otras, (trabajos que tampoco estaban extensos de la violencia patriarcal).

Sin embargo, estas posturas de las feministas liberales, pone bajo la lupa, la brecha que existe entre las mujeres, puesto que, tras bambalinas, el objetivo de las mujeres blancas por tener educación y un salario generaba una carga a las mujeres empobrecidas, negras y migrantes frente a los cuidados de la infancia, el hogar y el marido. Con ello, las feministas negras resaltaban que mientras un grupo de mujeres blancas cuestionaban la falta de reconocimiento del trabajo doméstico, eran las mujeres negras, quienes debían cubrirlos en el hogar. De esta manera, se construye el imaginario del trabajo doméstico y de cuidado de una forma degradante y opresiva; y, asimismo, desvalorizado y racializado. Aquí, empieza a aparecer el concepto de *cuidado* en el radar de los debates feministas, problematizando la postura asistencialista, explotada, feminizada y racializada en la que se venía dando.

En este contexto, las feministas negras participan en el debate señalando que las nociones tradicionales de cuidado no consideran adecuadamente las dimensiones de clase, raza y género. Proponen la interseccionalidad como una herramienta teórico-analítica que permite examinar los contextos y las múltiples facetas de la opresión social, económica, política y cultural. Desde esta perspectiva interseccional, sugieren redefinir el cuidado como un eje central en la organización de las relaciones sociales, enfatizando la interdependencia entre lo

humano y no humano, que se establece y practica a través de la atención emocional y afectiva. Este enfoque requiere tiempo, esfuerzo y un sentido de responsabilidad colectiva.

De acuerdo con lo anterior, tomando en cuenta las nociones de cuidado de las autoras Melissa Fisher y Joan Tronto:

“El cuidado es ante todo cualquier práctica que realizamos orientada a mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente y todo aquello que hacemos para entretener una compleja red del sostenimiento de la vida. (citado en: cuidado, trabajo emocional y mercado 2015).

Como ya se mencionó con anterioridad, el cuidado representa la interdependencia entre la vida humana y la no humana, interdependencia que, casualmente, también caracteriza la educación, en el hecho de que no es un proceso individual, sino que necesita de un contexto cultural y afectivo que lo atraviesan las relaciones entre otros y otras.

Por ende, el debate del cuidado empieza a ser direccionado a la escuela con autoras como Nel Nodding (2009), la cual, expresa que existen dos nociones del cuidado, el cuidado natural y el cuidado ético. El primero, hace alusión al cuidado instintivo y natural que se ejerce y trasmite desde el primer núcleo del ser humano entendido como la familia, en el cual se brindan herramientas para el segundo, es decir, el cuidado ético, el cual no se basa en emociones fuertes, a diferencia del primero, sino que es guiado por un sentido reflexivo de lo correcto, lo cual proviene desde nuestros propios principios y valores adquiridos en el cuidado natural. Por ende, el cuidado es una práctica relacional puesto que no puede existir sin una interacción. Con ello, entendemos que la ética del cuidado se debe reflejar por una

virtud y moral, entendiendo al otro como sujeto que existe en la misma medida que yo existo. De este modo, la escuela es un espacio de relaciones e interrelaciones sujetas a valores y principios. Sin embargo, Audrey Thompson (2003), quien realiza una recopilación de los análisis frente a la noción del cuidado en la escuela, menciona que existen “cuatro enfoques feministas de la intervención educativa” (pág.7). Estos enfoques son: Teoría de la socialización, teoría de la diferencia de género, la teoría estructural y la teoría deconstructiva.

La teoría de la socialización hace énfasis sobre una problemática que las feministas ven en el ámbito educativo con respecto al trato que se le da a las niñas y los niños. Este trato, se enfocaba en educar a los niños para las ciencias exactas, mientras que las niñas se les consideraba de mentes débiles para un mismo aprendizaje. De este modo uno de los pilares de la teoría de la socialización, es que todas las niñas y niños sean tratadas y tratados por igual. No obstante, al plantear esta teoría, también, implica que las personas que ejercen en la labor de la educación cambien las perspectivas y prejuicios que tienen sobre las niñas.

La teoría de la diferencia de género consiste en no ver las diferencias como algo negativo. Al contrario, creen que las características y valores que tradicionalmente se asocian con las niñas, como lo sensible y lo empático, deben ser reconocidos y celebrados. Estos valores son igual de importantes que los valores masculinos, como la competencia y el individualismo. Por ende, la cultura escolar debe ajustarse a la manera de cómo las niñas y los niños perciben el mundo, una educación que sea sensible al género y potencie los valores femeninos.

La teoría estructural abarca el poder como principal influyente en los valores en la educación, legitimando la desigualdad de género, raza, entre otro. Por ende, el objetivo de la educación,

según la teoría feminista, es concientizar, reflexionar y opinar frente a la opresión y los patrones de poder. Asimismo, se debe promover una pedagogía que libere a las y los estudiantes y los ayude a cuestionar sus propias situaciones y las desigualdades en la sociedad.

La teoría deconstructivista plantea una de las categorías fijas de patriarcado, blanquitud y la heterosexualidad normativa, como el poder que legitima la desigualdad en el ámbito educativo. También, cuestionan las categorías del género como algo natural, por lo que, lo postulan como una categoría construida socialmente. Por ende, las políticas y análisis en la equidad de género pueden llegar a la exclusión de ciertos grupos o identidades, en lugar de garantizar su participación equitativa. De esta manera, la teoría feminista, pone como objetivo cambiar el nombre, y a su vez, el significado de las categorías que permita cuestionar lo tradicional y “natural” que les ha sido dadas, para que los, las y les estudiantes generen múltiples interpretaciones del mundo y su realidad.

Con estas cuatro teorías planteadas por Thompson (2003), podemos identificar factores relevantes que, desde nuestras experiencias pudimos percibir. Para la teoría de la socialización, se plantea que existen unos valores “masculinos” los cuales son la racionalidad, la competencia y el individualismo. Aunque tengamos más afinidad con la teoría deconstructiva, si consideramos que esos valores son más apreciados y celebrados en la cultura escolar y considerados valores predominantemente masculinos, los cuales son valores inspirados y creados por una supremacía capitalistas, patriarcal y colonial. Capitalista porque son esos valores los que han mantenido y reproducido el capitalismo; patriarcales, porque es la cultura patriarcal la que se fundamenta en la heteronormatividad del hombre sobre cualquier otra forma de vida, y colonial, porque justo es la supremacía de la blanquitud

la que se privilegia de todas las anteriores. Como los hombres eran quienes habitaban las esferas públicas, se les exigía adoptar estos valores para participar en ellas. Por ello, grupos como las personas homosexuales, transexuales, las distintas etnias, razas y las mujeres no habitaban esos espacios de la misma manera.

Para dar un ejemplo de la existencia de los valores masculinos en la cultura escolar, ponemos como referencia una actividad en la que las/os estudiantes nos contaban que había un profesor el cual les explicaba de una manera grosera: Sonia, estudiante de noveno 2024 *“profe, es que, si uno no entiende, él le explica a uno como si uno fuera un bruto y si uno le dice algo él nos dice que él vino a trabajar y nosotros a estudiar, no hacer amigos”* Palabras las cuales el resto del salón validaron y afirmaron.

Otra situación, fue cuando fuimos a hablar con el profe Leonardo, quien, con buenas intenciones, nos dio recomendaciones para hacer más llevadero a su curso. Nos decía cosas como *“amenácenlo con la nota, porque su poder es la nota y el observador. Porque todo en esta vida no es gratis, y aquí el intercambio es la nota”*

Otro de los ejemplos que recordamos, es la forma en que nos encontrábamos esporádicamente en diferentes espacios, como la sala de profesores y el aula, donde el profesor Roberto solía hacernos preguntas como: *“¿Ustedes todavía por aquí? ¿De qué tratan sus talleres? ¿Qué es lo que están haciendo?”*. Cuando le explicábamos que no se trataban de talleres, sino de prácticas investigativas, y que esa era la razón por la que aún estábamos en el colegio, él se alejaba con una sonrisa, despidiéndose. Sin embargo, cada vez que nos encontrábamos de nuevo, volvía a hacer las mismas preguntas, incluso manifestando que las horas de clase que tenía con el curso vinculado a nuestra investigación debían ser

respetadas (esto debido a que por tiempos le solicitamos una hora de su clase la cual fue consensuada con las/os estudiantes) ya que él era el profesor y nosotras las practicantes.

Por ello, consideramos que estos valores aún tienen existencia en la cultura escolar, ya que la escuela, en algunos aspectos, tiene influencia del sistema capitalista, y temas, como las emociones, los sentimientos, la violencia de género, el racismo y la xenofobia siguen siendo tabú en algunos entornos educativos. Además, se debate entre un adultocentrismo que otorga supremacía a los adultos, invalidando la voz y el voto de las/os estudiantes. Por lo tanto, de acuerdo con la teoría estructuralista, la escuela puede seguir reproduciendo estructuras de poder rígidas, lo que genera tensiones entre otras alternativas de habitar la escuela.

Precisamente, reconocemos que los valores de lo sensible no son valores femeninos, sino que son aspectos intrínsecos del ser humano e inherentes en los espacios de la escuela, en los que se construyen relaciones. Es por eso, consideramos que la cultura escolar, debería poner el foco en una pedagogía del cuidado en la cual lo sensible se reconozca como centro, como lo referencia Audrey Thompson (2003)

“If children of either sex are to grow up with a sense of themselves in relationship, Noddings and Martin argue, then the traditional curriculum's emphasis on objective, abstract knowledge must be scrapped in favor of an emphasis on the so-called feminine (but in their view also universal) concerns that are indispensable to society's well-being. In place of the reason-based, disciplinary curriculum, schools should be organized around "centers of caring 'that integrate' body, mind, and spirit." [ Si los niños de cualquier sexo han de crecer con un sentido de sí mismos en relación, argumentan Noddings y Martin, entonces se debe desechar el énfasis del

currículo tradicional en el conocimiento objetivo y abstracto a favor de un énfasis en las llamadas preocupaciones femeninas (pero que en su opinión también son universales) que son indispensables para el bienestar de la sociedad. En lugar del currículo basado en la razón y en disciplinas, las escuelas deberían organizarse en torno a 'centros de cuidado' que integren 'cuerpo, mente y espíritu]

De esta manera, existen experiencias y prácticas con el propósito de poner en debate estas estructuras de poder, como es el caso del colegio en donde se realiza la presente investigación. Las profesoras Carolina y Viviana (de quienes hablamos en el primer capítulo) han realizado espacios y laboratorios enfocados en derechos humanos que permiten generar reflexiones en torno a la manera en que se relacionan las/os estudiantes, poniendo en debate el machismo, la violencia de género y la xenofobia, al mismo tiempo que le dan importancia a vincular las emociones con la razón, permitiendo así, que las/os estudiantes realicen campañas gráficas en las que se expresa la igualdad, la no violencia y la resolución de conflictos en los espacios escolares. Estos espacios, también han sido señalados por las/os demás profesoras/es y familiares que ven en el laboratorio una forma de amenaza, más que de reflexión. Puesto que, no consideran importante los temas que allí se debaten. En una entrevista que les realizamos a las profesoras nos comentaban los señalamientos y estigma que sus pares y acudientes de las/os estudiantes tienen frente a ellas.

“Viviana: Aquí sí, hemos tenido compañeros y compañeras que nos han dicho que andamos de cacería por denunciar violencia de los estudiantes. Entonces que nosotras estamos en una cacería de brujas por los hombres que también son violentados. Compañeras que también desde sus cuestiones religiosas, por ejemplo, han atacado a Carolina... las personas de aquí es el comentario de pasillo, pero así realmente de

frente. Y creo que tampoco no ha sido como el obstáculo para avanzar, porque igual de todos modos seguimos avanzando.

¡Las familias! Yo sí creo que son un obstáculo, más que los mismos estudiantes, son las mismas familias las que han puesto problema por, precisamente, las temáticas, por lo que decía Caro, porque el desconocimiento de las personas frente a cómo se están abarcando estas situaciones en el colegio, pues los lleva a hacer apreciaciones como de 'están guiando a mis hijos por el camino de la homosexualidad', 'eso estamos volviendo lesbianas a las estudiantes'" (Castro y Alvarado, 2023).

Con las experiencias de las profes nos demuestra lo que conlleva realizar proyectos pedagógicos basados en derechos humanos con enfoque de género, los cuales son atravesados por estigmas, desconocimientos y desacuerdos, no solo de sus pares, sino también de las familias quienes generan un tipo de predisposición a estos temas. Sin embargo, estos proyectos en su mayoría los lideran mujeres profesoras, con el objeto de proponer unas dinámicas diferentes y alternativas a la educación tradicional. Esto en muchas ocasiones -o casi siempre- requiere de un esfuerzo sumado al tiempo laboral: horas extras no pagas, la utilización de sus propios recursos para llevar a cabo las actividades, junto con la dedicación, el amor a su profesión, la entrega y la empatía que las profesoras aportan para generar estos espacios, los cuales hacen parte del cuidado en la escuela.

“Viviana: De pronto también no tener recursos, no tener materiales, todo con las uñas, buscando, mirando como se hace. Entonces también nos ha tocado decir que no a ciertas salidas. No, porque no hay, no tenemos los recursos y para no meternos en problemas en llevar estudiantes, de sacarlos, de llevarlos. Entonces también nos hemos limitado por la falta de recurso. Todo es con la cartulina de los niños, todo es

con el trabajo de los niños, de nuestros bolsillos y con lo poco que se tiene. Entonces es lo que realmente no permite... ha sido obstáculos, pero igual resolviendo.

Carolina: [...]Es un espacio de resistencia, venir a la escuela es más difícil que ir a una comunidad o a un barrio, hasta trabajar con habitante de calle, que al final con habitante de calle sabe que le va a tocar hablar de estas cosas porque es obligatorio. Pero acá con estos chicos siempre está la cuestión de “será que esto sí” “será que esta práctica sí”. Es un cuidado

Y lo otro que sí he aprendido con Viví es saber nuestros derechos porque a veces hay gente que lo hace sentir a uno que está mal, que una está en delito ¡¿cuál delito?! Yo estoy impulsando una política pública, entonces también ha sido chévere entender nuestros derechos.” (Castro y Alvarado 2023)

Ahora bien, desde una actividad que realizamos con las/os estudiantes entorno al cuidado en la escuela, nos llamó la atención cuando decían sentirse cuidadas/os por un profesor hombre. Cuando indagamos en esto, nos dimos cuenta de que la manera de cuidar de aquel profesor era desde una escucha, resolver ciertos conflictos escolares a partir de la negociación de nota, velar y defender a estudiantes, entre otras. Pero estas maneras, no involucran una carga extra, ni esfuerzo sumado a su tiempo laboral. De hecho, todo responde a dinámicas diarias y cotidianas de la escuela. Además, que nunca recibe comentarios ofensivos o cuestionando sus prácticas con estudiantes por parte de sus colegas o familiares de los mismos estudiantes. Esto pone de manifiesto que la percepción del cuidado entre los estudiantes está fuertemente influenciada por situaciones cotidianas y prácticas habituales, las cuales tienden a simplificar y normalizar el rol de las/os profesoras/es en la relación con las/os estudiantes.

Con lo anterior entendemos que en la institución y quienes hacen parte de ella, se maneja un concepto de cuidado diferente en el cual, al ser las profesoras quienes asumen espacios que despiertan un interés porque ofrecen una importancia a la palabra individual y colectiva, se permite expresar ideas, emociones, sentimientos y sobre todo, se abre un espacio para hablar de temas que en algunos lugares y personas sigue siendo tabú. Mientras que, en el caso de los profesores, este cuidado existe desde situaciones escolares cotidianas que son normalizadas, y la respuesta a las mismas se dan desde la practicidad, lo racional por medio del debido proceso (manual de convivencia, observador, diálogo y defensa).

Por ello, consideramos que, al estar predominadas los valores de la competencia, el individualismo y lo racional, las nociones emocionales y afectivas no son tenidas en cuenta o no existen las herramientas adecuadas para que las/os profesoras/es lo consideren como un factor vital para la dinámica del aula.

Las propuestas que las profes Carolina y Viviana realizan pueden ir encaminadas a lo que algunas investigaciones nombran educación para el cuidado. Este concepto de la educación para el cuidado se sitúa en asunciones diferentes utilizados desde la perspectiva dominante en la pedagogía. Esta educación parte de la reflexión sobre las propias experiencias vitales de los seres humanos, reconociendo la necesidad del cuidado desde su nacimiento hasta la muerte. Se fundamenta en la vulnerabilidad del ser humano y en la capacidad de dar y recibir cuidado, lo que se considera esencial para el desarrollo humano. Además, se plantea que debe incluir la consideración de las relaciones interpersonales y la ética del cuidado como base para la acción educativa. Con ello, Vázquez, V. (2010) habla de la importancia de la ética del

cuidado en la educación que se plantea la necesidad de educar en una nueva cultura que permita hacer otros valores y otras formas de representarse en el mundo y manejarse en el mismo. Por eso, un sistema educativo basado en la ética del cuidado representa un cambio paradigmático desde una presentación democrática. La autora, considera que el feminismo es útil para este análisis puesto que, desmitifica la idea de la superioridad masculina como algo tolerable y normalizado.

Asimismo, autores como Victoria Vázquez, Juan Escámez y Rafaela García (2012), también hablan de la importancia de la educación para el cuidado.

“Cuando se pone el cuidado en el centro de la educación, todos los procesos implicados en la misma se ven afectados. Educar para el cuidado supone formar en una cultura que tiene una preocupación sincera por responder a las inquietudes vitales de los seres humanos como individuos y como colectivo que convive en un mundo natural y construido. Educar para el cuidado permite a niños y niñas, hombres y mujeres hacer suyos otros valores y otras formas de representarse en el mundo y manejarse en él, lo que facilita la sostenibilidad económica y medio ambiental” (P. 12)

Precisamente, la educación para el cuidado pone la vida en el centro, otorgando importancia a los afectos en las interdependencias entre la vida humana y no humana. Enfatiza otras prácticas orientadas a construir valores distintos a los de la vida económica y laboral. Estas prácticas deben ser coherentes en su acción, críticas frente a lo que se considera 'natural' o 'normal'. La educación para el cuidado está dirigida a personas con características múltiples y diversas, lo que implica una variedad en la recepción y aceptación de las experiencias. Por

ello, deben ser guiadas con respeto y democracia, considerando siempre lo sensible: las emociones y los afectos.

La escuela, en su esencia, es un lugar amplio y diverso, donde se conforman diferentes grupos de estudiantes y profesores con el propósito de enseñar, aprender y crecer. Dentro de este gran espacio, encontramos lo que conocemos como aulas, que los podemos denominar subgrupos específicos de la escuela. Cada aula no solo se define por sus características físicas, sino también por las dinámicas sociales, las normas y los códigos que la rigen.

Por ello, esta investigación se desarrolla en el contexto de aula, considerando que su alcance va más allá de cuatro paredes, pupitres y un tablero. Autores como Larrosa (2019) hacen apreciaciones con las que nos sentimos identificadas:

“Tal vez por eso no entiendo el aula como un templo, ni como un campo de batalla, ni como un terreno de cultivo, sino tal vez como un lugar cotidiano para el encuentro, la celebración y el goce en medio de un trabajo duro y bien hecho.” P. 29

Justamente, es nuestra experiencia como profes practicantes en el aula, la que nos permite problematizar las nociones que se tienen de la misma. Este espacio, aunque cuenta con unas características físicas estables (cuatro paredes, pupitres, tablero, etc) no está predeterminada por estas. Sentimos que el aula empezaba a tener sentido en cuanto sonaba el timbre y cada estudiante con sus múltiples y diversas características, cruzaba el umbral de la puerta con un “*Hola profe*” “*Buenas tardes profe*” “*¿Cómo está profe?*”. Una vez que el flujo de personas termina, se cierra la puerta e inicia todo lo que hace que el aula sea. Es decir, que nosotras percibimos que el aula la hace las relaciones estudiante-profesora, estudiante-estudiante.

La autora Rosario Ortega (1990) en sus investigaciones, plantea el aula como “*grupo aula*”. Este concepto se deriva de que el aula se conforma por más de dos o varias personas. Para ello, la autora utiliza las nociones que K. Lewin (1973) tiene sobre el concepto grupo:

“K.Lewin (1973) consideró al grupo como un ‘organismo vivo’, una unidad psicológica compuesta por un conjunto de elementos que organizan entre sí una *trama* de relaciones (cognitivas, afectivas, emocionales, comunicativas, interactivas, etc.) que constituyen el *campo psicológico* en el cual vive y se desarrolla lo individual. Para él toda psicología es siempre ‘social’ porque el sujeto vive siempre dentro de un grupo que constituye su virtual campo vital. El sujeto actúa, como piensa, y cambia como respuesta a las tensiones, y los recursos que el grupo le proporciona [...] El grupo-aula tiende a verse como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para cambiar y regular su actividad de progreso en forma adecuada (nivel suficiente de tensión y flexibilidad en los movimientos), o de forma inadecuada (escases de estímulos sobrecarga de tenciones, rigidez en la norma, etc.)” P. 53

Es decir, que el aula es un espacio de relación socioafectiva, que puede variar desde lo positivo a lo negativo. En este sentido, la dinámica grupal en el aula es clave para el desarrollo individual y colectivo.

Una referencia de las variables negativas en el aula, la comparte bell hooks desde su experiencia al trasladarse de las escuelas para personas negras a las escuelas blancas.

“El aula ya no era un lugar de placer o éxtasis. La escuela seguía siendo un lugar político puesto que teníamos que contrarrestar todo el tiempo las presuposiciones

racistas blancas de que éramos genéticamente inferiores, de que nunca seríamos tan competentes como nuestros compañeros blancos incluso que éramos incapaces de aprender” (1994, P. 25)

Podemos deducir que la experiencia que comparte hooks en su libro *Enseñar a Transgredir* (1994) está relacionada precisamente con los valores predominado masculinos de la cultura escolar que hemos venido problematizando. Por ello, consideramos que esa cultura escolar en donde se desarrolla y nutre el aula, converge con unos imaginarios influenciados por la cultura capitalista, patriarcal y colonial. En esa línea, se considera pertinente el aporte de las autoras Jazmín Ríos y Fátima Palacios (2010), respecto a las representaciones sociales que se utilizan para comprender cómo se construyen conceptos relacionados con el género y la salud mental en una comunidad. Estas teorías se centran en el análisis de las ideas, creencias y valores que se desarrollan y se transmiten en un grupo social determinado, influyendo en las formas en que las personas perciben y comprenden la realidad. Con ello, consideramos que existen unas representaciones sociales dentro de la escuela que permite interpretar y pensar una vida cotidiana que influye en sus relaciones socioafectivas. Al mismo tiempo, el aula es el espacio donde estas representaciones se reflejan de manera más directa en la interacción dialéctica que ocurre en su interior, condicionando y afectando las dinámicas propias del aula.

Desde nuestra experiencia, también podemos hacer referenciar a la manera en la que estas interacciones e imaginarios basados en una cultura capitalista, patriarcal y colonial, influyen en el aula. Para una actividad que realizamos con el grado noveno del año 2024, evidenciamos una tensión persisten entre dos grupos de chicas. Esta, se manifestaba con

indirectas como *“Es que nunca se callan”, “Es que son fastidiosas”, “Es que existen personas que creen que participan, pero en realidad son fastidiosas”*, palabras intencionadas para lastimar, herir y generar conflicto. Al percibir esta situación, intervenimos y resaltamos las malas intenciones de los comentarios. Al salir al descanso, una de las chicas que hacían parte de este grupo se nos acerca y se desborda en llanto manifestando su inconformidad e incomodidad con la situación. Al retomar la clase, ella pierde todo interés y su participación que fue activa desde el inicio, se vuelve totalmente nula.

Con todo lo anterior, identificamos que los contextos se relacionan desde lo macro, meso y lo micro. Es decir, desde lo macro: en los contextos políticos, sociales, culturales y económicos que transversalizan lo meso: en las prácticas familiares y escolares; y asimismo en lo micro: estas convergen en el aula. Por ello, estas cadenas de experiencias siempre vienen acompañadas de lo emocional y, por ende, en las relaciones socioafectivas, y no tiene un significativo relevante dentro del cuidado en la escuela de manera equitativa.

Para ahondar más en el análisis del contexto aula, Rosario Ortega (1990), considera útil separar la dinámica de relaciones en la organización socioafectiva en el aula en tres subsistemas:

- El subsistema de comunicación.
- El subsistema de poder.
- El subsistema vincular.

El primer subsistema, hace referencia a la comunicación como instrumento para la construcción del pensamiento, en la enseñanza y el aprendizaje. Pero esta comunicación no

puede estar basada únicamente en el discurso del saber académico, sino que también, debe darse de manera afectiva y personal. Del mismo discurso, se puede inferir la estructura del poder, puesto que, la/el profesora/or ocupa un lugar de privilegio porque domina la proyección, la dirección y el significado que este deben tener. Este privilegio, se otorga por la autoridad que la misma sociedad da a las/os adultas/os frente a las/os niñas/os y jóvenes. Sin embargo, la/el profesora/or no siempre tienen en su conocimiento o percepción de este poder que poseen, puesto que, no es sabedora/or de que su comportamiento y su discurso puede determinar una comunicación en el aula. Precisamente, el segundo subsistema indica que la/el profesora/or es quien concentra de múltiples maneras el poder en el aula. Pero si se desea, la/el profesora/or podría distribuir esta carga y distribuirlo en subsistemas. No obstante, este poder no alcanza un control total por parte de la/el profesora/or porque rebasa sus propios límites de control el cual también está sujeto a un sistema de cumplimiento.

La dinámica de grupo estudiada por Lewin (referenciado por Ortega 1990) establece tres formas de mantenimiento de la disciplina: *la autoridad* en la que las personas deben cumplir unas normas establecidas estrictas; *la democrática*, todas las personas están vinculadas directa o indirectamente en la elaboración de las normas y hay un cierto consenso de estas; *la “laissez-faire”*, el grupo de personas vive sin unas normas, ni control y la autoridad es espontánea. Estas formas de sostenimiento de la disciplina son complejas y aunque la segunda sea la más deseada, su práctica es compleja debido a las mismas dinámicas sociales y subjetivas del grupo aula.

El tercer subsistema, hace referencia a los vínculos afectivos los cuales constituyen la estructura base en el aula. Estas relaciones, en la práctica cotidiana, pueden surgir grandes pasiones frente a nosotras/os sin que seamos del todo conscientes. Los casos de suicidio

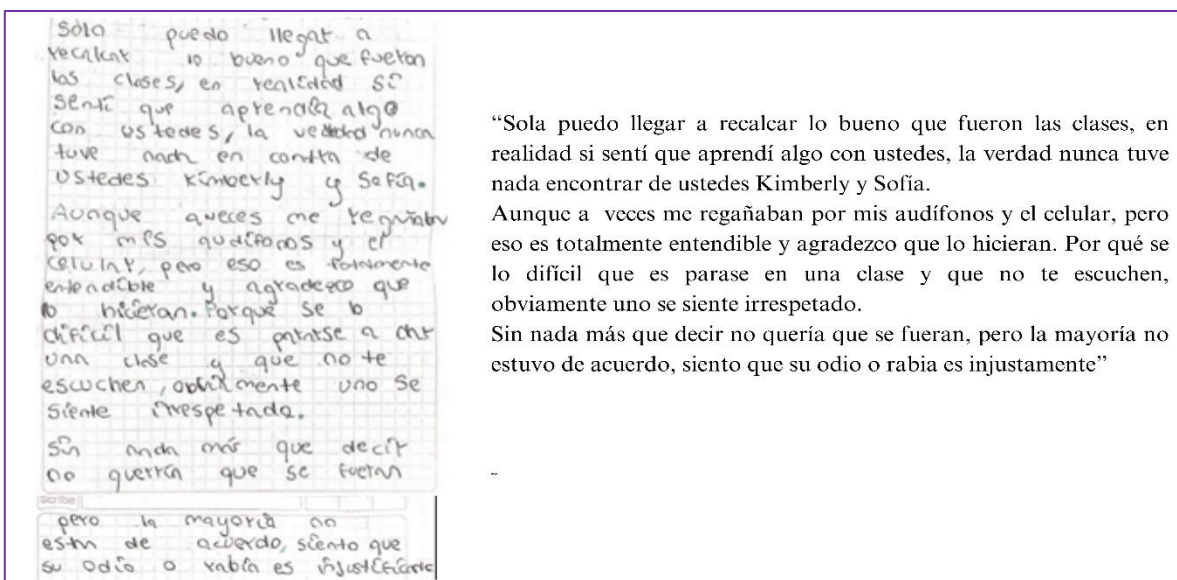
juvenil y las represiones en las aulas, aunque no sean comunes ni atribuidas a la escuela, deben causar una reflexión sobre la importancia de los vínculos y los afectos en el aula.

En ese mismo sentido, bell hooks, también considera importante que el aula sea un lugar democrático “hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo siente la responsabilidad de aportar, es un objeto central de la pedagogía transformadora.” (p. 61)

Por lo tanto, para nosotras, como futuras licenciadas en educación comunitaria, el aula también es comunidad porque se crean vínculos, códigos, normas, tensiones y nos disponemos a convivir y crear conocimiento bajo esos factores relacionales. Preciosamente, bell hooks, hace referencia de lo importante de la comunidad en el aula “Ver el aula siempre como un lugar comunal aumenta las posibilidades de que se haga el esfuerzo colectivo de crear y sostener una comunidad de aprendizaje” (p. 30). Sin embargo, llevar esto a cabo, requiere de un reto muy grande, puesto que implica el reconocimiento de las estructuras que allí convergen, como también, la vida personal de las/os estudiantes, y así, en la toma de decisiones, aprendizaje y comportamientos que también están ligadas a los estados emocionales y a las posibles herramientas socioafectivas que podamos crear para compartir en comunidad.

“Lo emocionante de crear una comunidad de aula donde se respeta cada una de las voces es que hay infinitamente más retroalimentación, porque las y los estudiantes sienten la libertad de hablar -y de contestar-. Y, sí, a menudo lo que devuelven son críticas. Dejar de necesitar una afirmación inmediata fue decisivo para mi crecimiento como profesora. Aprendí a respetar que cambiar de paradigma o compartir conocimiento de una forma nueva supone un reto; a los estudiantes les lleva tiempo vivir este reto como algo positivo” (hooks. P. 64)

Justamente, ese reto del que habla bell hooks, nos transgrede en la experiencia de esta investigación con el grado decimo del año 2023. Puesto que, para este grupo, las metodologías que nosotras proponíamos no tenían un alcance de participación necesario para nuestros objetivos. Por ende, decidimos hablar con el grupo para indagar y entender lo que estaba pasando. Sin embargo, nos llevamos una sorpresa al recibir respuestas como *“lo de las temáticas y metodologías es problema y trabajo de ustedes, no de nosotros”* *“si a ustedes no les sirven este modelo de educación ¿entonces qué hacen aquí? Vayan a otro lugar”*. Estas palabras nos trastocaron al punto de afectarnos emocionalmente. Ya era muy difícil planear clases para ese grupo, terminábamos clase y terminábamos muy cansadas y con un peso en los hombros y una presión en el pecho. Esta situación escaló al punto de decidir no seguir trabajando con ellas/os, sin embargo, para cerrar el proceso, les pedimos que escribieran anónimamente qué pensaban de nuestras clases y las respuestas nos sorprendieron (ver imagen 6,7,8,9,10,11)



“Sola puedo llegar a recalcar lo bueno que fueron las clases, en realidad si sentí que aprendí algo con ustedes, la verdad nunca nada encontrar de ustedes Kimberly y Sofia.

Aunque a veces me regañaban por mis audifonos y el celular, pero eso es totalmente entendible y agradezco que lo hicieran. Por qué se lo difícil que es pararse en una clase y que no te escuchen, obviamente uno se siente irrespetado.

Sin nada más que decir no quería que se fueran, pero la mayoría no estuvo de acuerdo, siento que su odio o rabia es injustamente”

Imagen 6 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases

<p>① Cosas Buenas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apersonamiento de cada temavisto</li> <li>- Actividades interesantes interactivas y de buena fluidez</li> <li>- Escuchar a todos e intentar que todo el ambiente en clase sea ameno</li> </ul> <p>② Cosas malas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchaban demasiado al curso</li> <li>- Muy permisivas</li> </ul> <p>Me gusto la Experiencia gracias</p>	<p>"1. Cosas Buenas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apersonamiento de cada tema visto</li> <li>- Actividades interesantes, interactivas y de buena fluidez</li> <li>- Escuchar a todos e intentar que todo el ambiente de la clase sea ameno</li> </ul> <p>2. Cosas mala</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchaban demasiado al curso</li> <li>- Muy permisivas</li> </ul> <p>Me gusto la experiencia gracias."</p>
---	--

Imagen 6 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases

<p>A mi criterio ustedes son muy buenas y muy entretenidas y siempre tratan de no caer en la cotidianidad, ustedes me dieran consejos sobre ser yo misma y les agradezco por eso, no me gusto que hayan sido duros con nosotras pero les agradezco el habernos tenido paciencia.</p>	<p>"A mi criterio ustedes son muy buenas y entretenidas y siempre tratan de no caer en la cotidianidad, ustedes me dieron consejos sobre ser yo misma y les agradezco por eso, no me gusto que hayan sido duros con nosotros, pero les agradezco el habernos tenido paciencia"</p>
--	--

Imagen 7 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases

<p>Normalmente religion y etica son materias que no me llaman tanto la atención, soy una persona que le gustaria estudiar de todo y aprender de todo pero con etica y religion no me llamaba la atención.</p> <p>La verdad disfrute sus clases aunque no alla entregado la tarea me gusta mucho sus clases, sus ideales me recuerda a una película, trataba que un estudiante de medicina se quejaba del sistema que vivia la medicina moderna, decia que solo se le trataba como numeros y no como personas. El sistema escolar es una mierda, y mas en nuestro pais, solo nos estan preparando para una evaluacion y ni eso su manera de dar clases me resultaba diferente pero no de mal sentido era una forma de quitar la monotonia del colegio.</p> <p>Pero supongo que no estamos conformes a algo diferente y supongo que nadie o la gran mayoría no les gusta la idea de aprender y solamente quieren seguir en la monotonia.</p> <p>La verdad me gustaria que se quedaran mas tiempo pero seria muy egoista de mi parte, es estresante el saber que nadie te esta prestando atención y la verdad es mejor que termine por el bien del curso y mayormente por el suyo.</p> <p>clase = 8/10 ;)</p>	<p>Normalmente religión y ética son materias que no me llaman la atención, soy una persona que le gustaría estudiar de todo y aprender de todo, pero con ética y religión no me llamaban la atención.</p> <p>La verdad disfruté sus clases, aunque no allá entregado la tarea me gustaba mucho sus clases, sus ideales me recuerda a una película, trataba que un estudiante de medicina se quejaba del sistema que viva la medicina moderna, decía que solo se le trataba como numero y no como personas. El sistema escolar es una mierda, y mas en nuestro país, solo nos están preparando para una evaluación y ni eso su manera de dar clases me resultaba diferente pero no de mal sentido, era una forma de quitar la monotonía del colegio.</p> <p>Pero supongo que no estamos conformes a algo diferente. Y supongo que nadie a la gran mayoría no les gusta la idea de aprender y solamente quieren seguir en la monotonía.</p> <p>La verdad me gustaría que se quedaran mas tiempo pero sería muy egoísta de mi parte, es estresante el saber que nadie te esta prestando atención y la verdad es mejor que termine por el bien del curso y mayormente el suyo."</p>
--	---

Imagen 8 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases

A mí la verdad siempre me gustaron las clases y hasta cierto punto sentía que la clase era relajante y me calmaba para lo que atravesaba en el día aunque siempre me sentía cansado y no tenía ganas de hacer cosas ni de interactuar con nadie en el salón las actividades me parecían fáciles además que después de terminar no había mucho que hacer así que me acomodaba y relajaba la verdad me sentía un poco incómodo porque no me gustaba contar cosas de mi vida ni mis opiniones sobre distintos temas pero sé que la clase me ayuda a crecer como persona al no quedarme calladote y no sentirme incómodo al hablar sobre mis cosas.

*Imagen 9 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases*

En las distintas clases que vimos no me gustaron ciertas actividades de resto todo bien.

“En las distintas clases que vimos no me gustaron ciertas actitudes de resto todo bien”

*Imagen 10 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases*

Me gustaban sus clases, sus temáticas pero no me gustaban sus actitudes porque si cuando tenían buena actitud y eso era super las clases, pero cuando ya me regañaban por cualquier cosa me estresaba, porque no les andaba interrumpiendo, medio volteaba a decirles mis compañeras y ya me regañaban, pero aparte de eso si me gustaban sus clases.

“Me gustaban sus clases, sus temáticas, pero no me gustaban sus actitudes porque si cuando tenían buena actitud y eso era super las clases cuando ya me regañaban por cualquier cosa me estresaba, porque no les andaba interrumpiendo, medio volteaba a decirles a mis compañeras y ya me regañaban, pero aparte de eso si me gustaban sus clases,

*Imagen 11 Comentario de estudiante de grado once sobre nuestras clases*

Al revisar las respuestas, nos encontramos que a la mayoría de las/os estudiantes les gustaban las clases y las temáticas propuestas por nosotras. Sin embargo, estas se limitaban o

generaban conflictos cuando intentábamos intervenir y organizar para que las actividades se desarrollaran con respeto. Esto, debido a que, en varias ocasiones, las/os estudiantes intentaban llegar a un proceso de negociación de utilizar dichos espacios para ensayar bailes, prestaciones de izadas de bandera o asistir a un partido de futbol. Al principio accedimos, sin embargo, al volverse reiterativos estos permisos, nos enojamos y decidimos hablar con el grupo. Molestas y utilizando el lenguaje verbal y corporal que expresa nuestro enojo, les compartimos nuestras experiencias y esfuerzos para realizar las clases con ellas/os, partiendo desde el recorrido que cada una debía hacer para poder estar una hora con ellas/os, la preparación de las actividades, la búsqueda de materiales y demás procesos logísticos, pedagógicos y organizativos. Sin embargo, en este punto empezaron algunas confrontaciones, que tuvo como consecuencia decidir, en grupo, dar por finalizada la investigación con ellas/os. Con la situación, nos surgen varias preguntas. ¿Por qué las/os estudiantes nos decían que ese era el modelo de educación que existía y que si no nos gustaba buscáramos otro lugar, si se sentía conformen con las clases y temáticas que se desarrollaban con nosotras? ¿De qué manera cambia la perspectiva cuando se da un NO como respuesta? ¿Cómo democratizar el aula y el cuidado cuando se rigen y se sienten a gusto con el modelo de educación “tradicional” ligada al orden y la obediencia cuando les conviene? ¿Por qué aseguraban una generalidad cuando en lo personal las opiniones eran otras?

Precisamente, son estas tensiones las que nos lleva al problema de investigación y a darnos cuenta de que lo emocional y las relaciones socioafectivas tienen influencia en el clima del aula. Además, sentíamos que algunas estudiantes nos veían como personas -o maquinas- que solo iban a cumplir un trabajo y ya. Estas situaciones, se volvieron una carga emocional para nosotras sumadas a las cargas personales que ya traíamos y debíamos olvidar al momento de

comenzar la clase. También, nos obligaba a repensarnos cada semana qué les podría motivar sin perder el hilo de la investigación. Por ello, es que consideramos que debe existir un cuidado socioafectivo en el contexto aula, puesto que, a veces se recae en considerar a las/os estudiantes máquinas de notas y obediencia, o como bell hooks lo dice “meros consumidores pasivos” (p. 62). Este consumismo pasivo, no genera un vínculo seguro, individualiza el aprendizaje y la enseñanza, potencia la competencia e intrínsecamente la violencia. Por tal razón, hacemos un llamado a considerar lo sensible y afectivo dentro del aula, a vincular lo socioemocional y socioafectivo con lo cognitivo y racional, y a estimar el aula como un espacio de aprendizaje comunal.

### **Conociendo lo socioafectivo**

El Plan de Desarrollo de Bogotá Humana, impulsado durante la alcaldía de Gustavo Petro (2012-2016), buscó transformar múltiples aspectos de la vida urbana en Bogotá, enfocándose en la inclusión social, la equidad y el bienestar de sus habitantes. Dentro de este plan, el eje de educación es fundamental, especialmente en lo relacionado con lo socioafectivo y la educación por ciclos teniendo como resultado la cartilla *Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto* (2012-2016). En la cual, debido a las investigaciones realizadas desde la neurobiología, la psicobiología y la psicología cognitiva entre otras, se descubre que en los procesos de aprendizaje y desarrollo de todo ser humano están ligados al desarrollo socioafectivo ya que este está mediado por la emoción y el sentimiento que a su vez potencia en el ser humano aspectos relacionados a la memoria, la percepción y la atención.

Teniendo la cartilla como referencia, entendemos lo socioafectivo como la interacción dinámica entre los aspectos sociales y emocionales que influyen en la formación de la

personalidad, la relación con las/os demás y la adaptación en la sociedad, que involucra dos dimensiones fundamentales:

*Dimensión social:* según Max-Neef (referenciado por Alguacil Gómez 1998), la dimensión social está relacionada con las necesidades humanas fundamentales, tales como la subsistencia, protección, afecto, comprensión, participación, ocio, creación e identidad. Esto implica que todas las prácticas, actividades y relaciones humanas existan debido a la interdependencia y la interrelación de las personas y la naturaleza.

*Dimensión afectiva:* hace referencia a la dimensión emocional, inherente al ser humano en su aspecto social, que abarca los sentimientos, la autoestima y la inteligencia emocional.

La interacción entre estas dos dimensiones permite a las personas desarrollar habilidades sociales y emocionales, establecer relaciones significativas con los demás, adaptarse a diversos contextos sociales y construir tanto su identidad personal como social.

Por lo tanto, el desarrollo socioafectivo hace referencia al proceso por el cual las personas evolucionan en sus dimensiones emocionales, sociales y morales a lo largo del tiempo, especialmente en la relación con las/os demás. Este proceso se refiere tanto a la capacidad de la persona para interpretar y dar significado a su entorno, como a la comprensión de las emociones y conductas propias y ajenas, para así construir relaciones positivas con otras/os.

Según un artículo de *IMPLULSO\_06 formación y futuro*, el desarrollo socioafectivo tiene cuatro etapas:

*Infancia temprana:* en los primeros años, los bebés comienzan a crear lazos emocionales con sus cuidadores y a experimentar emociones básicas como el miedo y la alegría.

*Edad preescolar:* en esta fase, los niñas/as amplían sus habilidades emocionales y sociales, aprendiendo a jugar con otros, compartir, y a comprender mejor las emociones de los demás.

*Edad escolar:* en este punto, los niños desarrollan un mayor control de sus emociones y empiezan a entender las normas sociales. Las amistades se vuelven más importantes y las relaciones se hacen más complejas.

*Adolescencia:* finalmente, en la adolescencia, los jóvenes enfrentan grandes desafíos emocionales y sociales mientras exploran su identidad, crean relaciones más íntimas, y toman decisiones más independientes.

De acuerdo con cartilla *Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto (2012-2016)*, se sustenta por medio de la neurofisiología socioafectiva en la cual afirma que existe un cerebro emocional, que se encarga de las reacciones emocionales en las personas, que influyen en comportamientos diarios, y como tal, en procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que es la parte del cerebro que se encarga de recibir la información externa y codificarla en emociones de agrado o desagrado, para así generar una reacción. De acuerdo con autores como Solomon (2004) las emociones son evaluaciones de situaciones, personas o contexto, que no solo se limitan a las reacciones fisiológicas, sino que son respuestas, a interpretaciones del entorno y de los valores. Es decir, que las emociones siempre están dirigidas a alguien o algo, pasando por una evaluación cognitiva que implica juicios e interpretaciones. Por ende, las emociones, aunque se sustentan desde lo biológico, tienen influencia de las experiencias, contextos culturales y lo que se construye como normas sociales. En ese marco de sentidos, autores como Suares (1996) afirman que las emociones son sucesos temporales y naturales y como tal no se puede clasificar entre lo positivo y lo negativo, puesto que, las acciones que se desarrollan son atravesadas por una reacción

química compuesta por el señalamiento, el rechazo y el afecto. De acuerdo con Suares, consideramos que ignorar las emociones puede conllevar a enfermedades o relaciones disfuncionales.

Asimismo, Solomon (2004) también hace una diferencia de los sentimientos, como experiencias subjetivas y sensorial que acompañan las emociones. Con ello, entendemos que las emociones son interpretaciones de situaciones o personas, y estas interpretaciones se configuran o acumulan para procesar y generar un sentido, teniendo como resultado los sentimientos. De tal forma, consideramos que estas configuraciones e interpretaciones son posibles porque existe una relación y, por ende, una afectividad. Esta relación también la especifica en la cartilla *Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá*, realizada por la secretaria de Educación del Distrito en la administración de Claudia López “De este modo, las emociones dan cuenta, no solo de la interpretación individual que se realiza de la realidad, sino también del entramado de relaciones en las cuales emerge la afectividad.” (Rojas et al., 2022). En esa medida, consideramos importante la noción de la afectividad de Butler (2006) puesto que la autora ofrece una interpretación del concepto como experiencias interrelacionales, culturales y sociales. Por ende, estas experiencias no se ven exclusivamente individuales o personales, sino como una manifestación de la vulnerabilidad y dependencia del ser humano a lo largo de su existencia. Asimismo, al estar atravesadas por lo cultural y social, pueden ser moldeables y regulados por normas, reflejando una estructura de poder que determina cómo deben relacionarse afectivamente las personas, determinando qué se debe sentir, cómo se debe expresar y cuándo hacerlo. De tal forma, la autora plantea que estas

afectividades, pueden ser políticas porque posibilitan la reestructuración del poder y las normas establecidas desde la solidaridad, la compasión y el duelo.

Por lo tanto, la cartilla *Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto* (2012-2016), profundiza en la importancia de abordar las relaciones afectivas en el contexto escolar, desde el desarrollo socioafectivo, debido a que estas relaciones, no suelen ser individuales sino sus influencias parten de las interacciones colectivas. Justamente, una de las propuestas de la cartilla, es generar programas de educación enfocada en lo socioafectivo, lo que implica que se pueden formular desde lo cultural, lo socioeconómico y el análisis de lo que implica dicha reacción. Puesto que, esto implica una armonización de lo emocional junto con lo cognitivo y lo relacional, creando así, condiciones de interés y motivación en los espacios de aprendizaje.

En la cartilla mencionada con anterioridad, se afirma que varias investigaciones en neurociencia han encontrado que los procesos de aprendizaje están fuertemente conectados con el desarrollo socioafectivo. Esto se debe a que el cerebro aprende de manera más efectiva cuando las emociones, los sentimientos y los afectos están involucrados, lo que a su vez mejora aspectos como la atención, la memoria y la percepción. También, referencia la escuela como proveedora de herramientas socioafectivas que faciliten el desarrollo socioemocional y socioafectivo de las personas. Por ende, sugiere educar en y para el afecto. Teniendo en cuenta autores como Fernández, Palomero y Teruel (2009) señalan que “no se concibe la enseñanza sin la participación de las emociones. Éste es el motivo por el cual la educación socioafectiva es el alma motriz en la Escuela” a lo que también hacen referencia los profesores investigadores Fernández Berrocal & Extremera para resaltar que “enseñar es un

*acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto*” en la cual influye la personalidad, la subjetividad y las habilidades emocionales de la/el profesora/or.

Sin embargo, cuando Fernández Berrocal & Extremera hacían referencia a que el enseñar es un acto emocional, consideramos que también hace alusión a unas consecuencias que autoras como Ariel Russell Hochschild y Gabriela Arango (2001) definen como Trabajo Emocional (TE). Concepto que se acuña al esfuerzo que despliegan las personas para ajustar sus emociones a las normas sociales Arango (2001). Es decir, que se exige que regulen sus emociones para cumplir con las expectativas o normas organizacionales, generando una utilización mercantil de las emociones, convirtiéndose en un recurso controlado para obtener ventajas competitivas. Esto significa que no solo se espera que las/os trabajadoras/es realicen tareas físicas o intelectuales, sino que también gestionen sus emociones para satisfacer las necesidades del mercado. El concepto de TE también lo evidenciamos en el ámbito de la educación, puesto que, las/os profesores se ven expuestos a la enfermedad Bournatu o agotamiento laboral entre otras, debido a la sobrecarga laboral, a sus condiciones sociolaborales, contrato, situaciones personales, sexuales, socioemocional, entre muchos otros factores.

Por lo cual, consideramos la educación socioafectiva como un espacio para brindar conjunta, colectiva y horizontalmente herramientas socioafectivas, puesto que, aunque la/el profesora/or sea una persona adulta - y se supone- con cierta madurez emocional, la realidad es que muchas personas no tienen las herramientas para gestionar las emociones personales y, por ende, no cuenta con estrategias y condiciones sociales para relacionarse de manera saludable y responsable. De tal manera, que enfatizar en las herramientas socioafectivas en la escuela también es reconocer los diferentes roles que cumplimos las personas en el aula:

hija/o, madre/padre, hermana/o, estudiante, profesora/or, etc, y con ello, generar una empatía con la existencia de la/el otra/o.

Sin embargo, en los apartados anteriores, mencionamos la existencia de valores masculinos que generan una separación entre la razón y la emoción en la escuela. Esto repercute en una dinámica en la que la escuela se enfoca únicamente en reproducir conocimiento, sin dar espacio a la generación y comprensión de sentimientos o emociones. Esta falta de integración impide que los saberes se adquieran también desde la emoción y el sentir. De esta manera, sería posible hablar de una relación en la que sentir y educar vayan de la mano.

Un ejemplo de ello lo asociamos a que, pese a nuestra apuesta por la educación popular feminista y la pedagogía del afecto, la cual proponía metodologías basadas en sentir, conocer y saber cómo pilares fundamentales de estos espacios, percibíamos que las/os estudiantes no mostraban ni expresaban una motivación clara por las clases. Esto nos llevó a adoptar metodologías más cercanas a lo que cuestionamos y denominamos educación tradicional, caracterizada por la rigidez, la disciplina estricta, la vigilancia, el autoritarismo y el individualismo. Estas metodologías comenzaron a incomodarnos, generándonos dolor físico, estrés y ansiedad al finalizar cada sesión.

Por lo tanto, reflexionamos sobre estas prácticas y decidimos regresar a nuestras metodologías iniciales, pero con la incorporación de límites más definidos. Con el paso de las clases, el curso mostró mayor interés tanto por las metodologías como por los temas abordados, y su participación aumentó gradualmente. Esto nos permitió darnos cuenta de que las reacciones de las/os estudiantes también nos afectaban emocional y físicamente, además de influir en nuestra práctica. Por ello, reconocemos que las emociones son parte integral de las prácticas diarias de una persona y, en el caso del trabajo profesoral, es fundamental

gestionarlas no para satisfacer las demandas del mercado, sino para construir una socialización más empática y respetuosa.

En este punto, es importante aclarar las similitudes que tiene lo socioafectivo y lo socioemocional. Si bien estas están estrechamente ligadas, para esta investigación, en el contexto aula, se explora lo socioafectivo puesto que se comparte con múltiples y diversas subjetividades de las cuales se pueden conformar relaciones afectivas que posibilitan el aprendizaje y las formas en las que percibimos las realidades, sentimos y entendemos los contextos en los que vivimos.

Por otro lado, para autoras como Esther Álvarez 2020, comprenden que lo socioemocional:

“tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros. Desde la perspectiva relacional de la Sociología de la emoción, este proceso cobra sentido en las relaciones sociales precisamente, en el sentir de los individuos y en la expresión de este sentir en determinadas situaciones o fenómenos sociales, en las interacciones con los demás”.

En este proceso, entendemos que la autorregulación de las emociones cae desde una mirada de responsabilidad individual y no colectiva y relacional. Asumiendo que por naturaleza las emociones deben regularse.

Aunque lo socioafectivo y lo socioemocional están interrelacionados, esta investigación se centra en lo socioafectivo dentro del aula, sin invisibilizar lo socioemocional, debido a su relevancia en la construcción de relaciones afectivas que facilitan el aprendizaje y la

percepción de la realidad compartida. Lo socioemocional, por su parte, se enfoca más en el reconocimiento y la gestión de las emociones propias y ajenas, lo que mejora la interacción social y la colaboración. Ambas dimensiones son esenciales para entender las dinámicas sociales, pero lo socioafectivo es clave para la investigación por su impacto en la formación de vínculos y la comprensión del entorno. Asimismo, Ortega (1990), menciona que el grupo aula tiene una estructura socioafectiva debido a su característica relacional y de interdependencia. Es por ello, que consideramos que el aula es un espacio en el que confluyen diferentes dimensiones, como lo socioafectivo lo cual lo identificamos como un factor vital para la enseñanza, el aprendizaje, el sentir y en conjunto, el clima del aula.

El desarrollo socioafectivo en el ámbito educativo adquiere una relevancia fundamental al reconocer la estrecha relación entre las dimensiones sociales y emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción constante entre las/os estudiantes y las/os profesoras/es genera un entorno en el que los afectos no solo están presentes, sino que influyen directamente en la manera en que se construye el conocimiento, se generan las relaciones interpersonales y se desarrolla la adaptación al entorno. La cartilla "*Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto*" (2012-2016) resalta esta interdependencia, subrayando que las emociones y los afectos no son aspectos aislados, sino componentes que influyen tanto el bienestar individual como el colectivo, y que, en última instancia, afectan el clima del aula y la eficacia del aprendizaje.

Finalmente, la inclusión de lo socioafectivo en el aula no solo se justifica por su impacto en el aprendizaje, sino también porque contribuye a la construcción de relaciones más saludables y empáticas entre los miembros de la comunidad educativa. El aula, como espacio social por

excelencia, lo consideramos como un espacio potencial para convertirse en un lugar donde las personas no solo adquieren conocimientos, sino donde también aprenden a relacionarse y a entender las realidades de las/oss demás a medida en que se relacionan entre sí. Al integrar lo socioafectivo en las prácticas pedagógicas, se fomenta un aprendizaje más holístico, donde tanto el aspecto emocional, relacional y afectivo como el cognitivo son valorados, permitiendo que el conocimiento se construya no solo desde la razón, sino también desde el afecto y la empatía.

### **Cuidado Socioafectivo**

El cuidado, como señala Arango (2015), es una categoría multidimensional que se manifiesta como una práctica que atraviesa distintos agentes y escalas sociales, convirtiéndose en un eje clave para la organización social. El objetivo del cuidado es sostener la vida, la cual se ve amenazada por dinámicas mercantiles, capitalistas, patriarcales y coloniales. Estas dinámicas nos han llevado a adoptar estilos de vida basados en la competitividad, el individualismo y la acumulación, lo que consideramos una causa de la actual crisis humanitaria. Dichas dinámicas influyen en la percepción de la realidad, priorizando el "bienestar" y los intereses individuales por encima de lo colectivo, promoviendo la rivalidad entre las personas y utilizando la acumulación de bienes como medio para alcanzar estos fines. Esta situación tiene como consecuencia la desolación, la falta de afectos, la eliminación de la visión colectiva y, junto con ello, el aumento de suicidios, enfermedades mentales, asesinatos, violencia sexual, violencia racial, xenofobia, entre otros males. Y todo esto, no está aislado de las aulas y las escuelas. Las tenemos presentes a diario y lastiman y transgreden de manera

negativa y desagradable a las/os estudiantes y a las/os profesores. Por tal razón, consideramos que la escuela debe convertirse en un espacio seguro y resistente frente a las dinámicas bancarias y mercantilistas que la atraviesan, promoviendo una formación que no se limite a la acumulación de conocimientos, sino que fomente el cuidado, la colectividad y el bienestar integral de las personas que la conforman. Justamente, Arango (2015), hace alusión a ello por medio de la referencia de la cita de Molinier:

“cuidar a otro no es pensar en el otro o preocuparse por él de manera intelectual e incluso afectiva; tampoco es necesariamente quererlo: es hacer algo, producir un determinado trabajo que participe directamente del mantenimiento o de la preservación de la vida del otro, es ayudarlo o asistirlo en las necesidades primordiales como comer, asearse, descansar, dormir, sentir seguridad y dedicarse a sus propios intereses”. (p. 49)

Ya lo hemos evidenciado en el trabajo que mencionábamos anteriormente de las profesoras Carolina y Viviana, quienes enfocan sus prácticas pedagógicas más allá de un salario o un horario laboral. Lo hacen como una reivindicación de la vida, buscando vivir la escuela de manera plena y democrática. También es importante mencionar el trabajo de grado de Yonathan Giraldo y Karol Ortiz (2024), titulado “*Hacer el amor en la escuela*”, en el cual, a través de una lectura del contexto y las particularidades de las/os estudiantes, lograron convertir la escuela en un espacio para amar desde las diferencias. Estas y otras prácticas emergen con la intención de hacer del cuidado un acto público, colectivo y político, utilizando un lenguaje claro y contundente. En ellas, se prioriza y problematiza aquello que nos atraviesa en lo cotidiano y que muchas veces queda sin compartir, sin ser visibilizado.

Precisamente, nuestra intención de abarcar el concepto de **Cuidado** desde la dimensión **Socioafectiva** proviene de una necesidad urgente de hablar y poner en práctica lo socioafectivo en la escuela y principalmente en el contexto aula, y mantenerlo por medio de un cuidado equilibrado y bien distribuido entre todas/os. Con el fin de reconstruir los afectos y las relaciones desde otros valores y otras maneras en las cuales prime la vida.

Por lo tanto, el **Cuidado Socioafectivo** es un concepto que se refiere a las prácticas y actitudes que fomentan el bienestar emocional y social de las personas dentro de un contexto determinado, como puede ser una escuela, una familia o una comunidad. Este tipo de cuidado busca atender no solo las necesidades físicas, sino también las emocionales y relacionales de las personas, promoviendo un ambiente en el que todas/os se sientan valoradas/os, apoyadas/os y comprendidas/os. Por tal razón, lo presentamos como una categoría política que invita a analizar y debatir las diversas realidades que enfrentan tantos estudiantes como profesoras/es. Ello, en contraste con un contexto marcado por un sistema capitalista, patriarcal y colonial, puesto que, muchas de estas realidades son violentas y desaprueban las emociones que pueden surgir desde lo colectivo. Este enfoque promueve la creación de espacios donde el amor, la seguridad y las emociones se convierten en motores del aprendizaje, fomentando un pensamiento crítico que permita el acceso al conocimiento para todas/os.

A pesar de la creciente atención que reciben temas relacionados con el bienestar emocional y las dinámicas interpersonales en contextos educativos, hemos observado que en las investigaciones académicas disponibles, no existe un enfoque claro o sistemático sobre el concepto de cuidado socioafectivo. Esta ausencia resalta la necesidad de explorar y profundizar en este concepto, ya que su comprensión es fundamental para abordar

adecuadamente las necesidades emocionales y sociales de las/os estudiantes en el entorno escolar y por ende en el contexto aula.

Con todo esto, resaltamos las investigaciones que se realizaron para el Plan de Desarrollo de Bogotá Humana impulsada por Gustavo Petro (2012-216) con la cartilla “*Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto*” resalta la importancia de integrar lo socioemocional en el proceso educativo, reconociendo que el afecto y las habilidades emocionales son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo integral de las/os estudiantes. Asimismo, esta cartilla fue de gran apoyo investigativo para nuestros análisis de este documento. En la misma medida, la ley 2383 del 2024, también representa un avance significativo al oficializar y promover la educación socioemocional en las escuelas, buscando fortalecer no solo los proyectos académicos de los jóvenes, sino también su desarrollo personal y social. Esto refleja un cambio de paradigma que reconoce la necesidad de formar a las/os estudiantes con capacidades de gestionar sus emociones, establecer relaciones sanas y contribuir positivamente a su comunidad. Este tipo de iniciativas son clave para fomentar un entorno educativo más inclusivo y efectivo, que prepare a las/os estudiantes para los desafíos de la vida.

Sin embargo, aunque estas iniciativas reflejan claramente la importancia de abordar lo socioafectivo en el ámbito educativo, las instituciones no parecen demostrar un interés genuino en implementar dichas políticas de manera efectiva. En muchos casos, estas prácticas terminan siendo meros protocolos que, lejos de cumplir sus objetivos, generan sobrecarga y desigualdad en su aplicación, lo que entorpece el proceso educativo. Es necesario que estas políticas se ejerzan de manera equitativa y equilibrada, reconociendo que las emociones y los afectos son elementos inherentes al ser humano y fundamentales para el

desarrollo integral en la enseñanza y el aprendizaje. Además, en la cartilla *Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto (2012-2016)*, se afirma que, diversas investigaciones como las de Zins, Weissberg, Wang y Walberg, respecto a el aprendizaje socioemocional han demostrado que el bienestar emocional impacta directamente en la calidad del aprendizaje y en la convivencia escolar, lo que subraya la urgencia de una implementación adecuada de estas prácticas.

No obstante, para que estas iniciativas sean realmente efectivas, no solo deben centrarse en el estudiantado, sino también en el profesorado. Los/as profesoras/es también son seres sentipensantes<sup>4</sup>, cuyas emociones afectan tanto su desempeño laboral como su bienestar personal. Ignorar esta dimensión socioafectiva en las/os profesoras/es perpetúa dinámicas de estrés y agotamiento que limitan su capacidad de guiar procesos educativos de calidad. Por lo tanto, un enfoque integral del cuidado socioafectivo debe contemplar tanto a estudiantes como a profesoras/es, asegurando que las emociones y los afectos de todos los actores educativos sean considerados en el diseño y ejecución de las políticas institucionales.

El cuidado socioafectivo es cuidar los afectos, pasiones y las relaciones que se gestan en el aula. Es fomentar la enseñanza y aprendizaje desde el amor y una horizontalidad. Es amar ser profe, ser estudiante, ser hija/o, hermana/o, novia/o, amiga/o y todos los roles que no dejamos de lado al ingresar a la escuela. Y cuando hablamos de amor, no hablamos del amor romántico en donde amo sin recibir nada a cambio, sino hablamos del amor que bell hook (2020) plantea como una combinación de cuidado, compromiso, confianza, respeto,

---

<sup>4</sup> Proceso en el cual se encuentra el pensamiento racional y las emociones.

conocimiento y responsabilidad. Ella argumenta que el amor no es solo un sentimiento, sino una acción, una decisión consciente de cuidar y nutrir el crecimiento espiritual de uno mismo y de los demás. hooks también enfatiza que el amor requiere honestidad y esfuerzo mutuo, y que debe entenderse como algo más profundo que la simple pasión romántica. Para ella, el verdadero amor está basado en la justicia, el respeto y la responsabilidad compartida, lo que implica un compromiso con el bienestar emocional y espiritual de las personas involucradas.

Creemos que hooks, se acerca a las nociones de cuidado socioafectivo considerando el aula como un espacio transformador que tiene el poder de liberar tantos estudiantes como a las/os profesoras/es. Para ella, el aula debe ser un lugar donde se promueva la libertad, el pensamiento crítico y la participación, donde se fomente el aprendizaje no solo como una transferencia de conocimiento, sino como una práctica de empoderamiento. Esta reflexión la hace criticando los modelos tradiciones de enseñanza que se centran en la autoridad de la/el profesora/or y la pasividad de las/os estudiantes, proponiendo en su lugar una pedagogía participativa, en la que todas las voces son volaras. El aula, debe ser un espacio democrático, donde el dialogo y la inclusión de experiencias diversas promuevan el crecimiento y el cuestionamiento de las estructuras de poder y dominación. Aunque bell hooks lo llama enseñar a transgredir y nosotras lo denominamos cuidado socioafectivo, tenemos la intención de enseñar a transgredir los límites impuestos por las jerarquías tradicionales y las opresiones, incluyendo el racismo, el sexismo y el clasismo, que moldean las relaciones en la educación. Pero para ello, implica un desafío personal y colectivo.

Con lo anterior, no buscamos generar que las/os profesoras/es se vuelvan psicólogas/os, y estar dispuestas/os a toda hora para atender las crisis de las/os estudiantes, sino que tenemos la convicción de que, desde la implementación de las pedagogías del afecto y del amor se

puede ofrecer un espacio diferente de las dinámicas del individualismo, competencia y consumismo, para convivir y cuidarnos entre todas/os. Además, creemos que estos espacios pedagógicos brindan la oportunidad de abordar en colectivo, no solo nuestras emociones, sino también la manera en que el cuerpo las expresa. La relación entre el cuerpo y las emociones es fundamental en el proceso de aprendizaje; cómo nos sentimos impacta directamente en nuestra motivación y desempeño en el aula. Al crear un ambiente donde se valore la expresión emocional y corporal, se fomenta un clima de confianza y colaboración, propiciando así un aprendizaje más significativo y un mejor desarrollo del cuidado socioafectivo. Reconocer y trabajar estas dinámicas en el aula no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también construye comunidades más unidas y comprensivas. Este enfoque integral es esencial para cultivar un ambiente en el que tanto el aprendizaje académico como el bienestar emocional se den de la mano.

## HERRAMIENTAS PEDAGOGICAS PARA EL CUIDADO SOCIAFECTIVO

Para la ejecución de estas herramientas, hemos referenciado nociones de la propuesta de la autora Estela Quintar (2008) en la *“Didáctica No Parametral: Senderos Hacia la Descolonización”*, la cual se enfoca en construir un conocimiento fundamentado en la conciencia histórica y en la realidad social que experimentan tanto las/os estudiantes como las/os profesoras/es. Estas realidades tienen un impacto significativo en las prácticas educativas dentro del aula. Como mencionamos anteriormente, el aula no lo consideramos simplemente como un espacio material en donde convergen individuos, como la/el estudiante y la/el profesora/or, sino también, como un contexto que surge de las realidades emocionales, relacionales, sociales, culturales, políticas y económicas, las cuales influyen de manera significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Didáctica No Parametral presenta conceptos fundamentales, como la construcción del conocimiento, que da lugar a un enfoque crítico que integra la historia y la cultura. Este enfoque promueve un pensamiento empático y articulado, en contraste con un pensamiento lineal y casual. A partir de las experiencias de las/os estudiantes y de las profesoras involucradas en nuestro plan de investigación, fue posible explorar los aprendizajes derivados de las vivencias en la práctica, y evaluar cómo podíamos obtener dichos conocimientos. La dimensión socioeconómica tuvo una influencia notable para esta exploración, ya que generó comentarios, reflexiones y debates que fueron cruciales para la planificación y el diseño de la caja de herramientas.

Con lo anterior, los círculos de reflexión que Estela plantea como espacios epistémicos donde las/os estudiantes y las/os profesoras/es pueden reflexionar y problematizar sobre su

aprendizaje, promoviendo así la construcción de un conocimiento colectivo, cumplían una función crucial en el aula. En primer lugar, el diseño del espacio era fundamental, para nosotras, era importante organizar y desarrollar las clases en mesas redondas, lo que facilitaba un acercamiento más ameno con las/os estudiantes. Asimismo, a la hora de trabajar en grupo, respetábamos su autonomía corporal y espacial para realizar la respectiva actividad. Además, las reflexiones que surgían en este entorno permitían un intercambio significativo entre las palabras de las/os estudiantes y las de las/os profesoras/es, generando una resonancia didáctica, la cual, a través del desarrollo de estas herramientas, las/os estudiantes podían expresar sus ideas y emociones, creando un aprendizaje dinámico y colectivo que trascendía más allá del momento de la clase.

En esa medida, en una entrevista que Javier (2008) le realiza a Estela, ella hace referencia al *dispositivo didáctico* como un artificio para articular o conectar diferentes sistemas, ya sean orgánicos -seres vivos -, materiales -objetos- o simbólicos -ideas, significados-. Los cuales, menciona la autora, actúan como bisagra que conectan diferentes mundos, lo que implica que el dispositivo no solo sirva para un propósito específico, sino que facilite interacciones y conexiones entre diferentes elementos. En síntesis, los dispositivos didácticos son herramientas activadoras de procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales, relacionando la percepción y experiencia personal, las relaciones con las personas y el contexto específico en el que ocurren las interacciones. Por ello, que siempre hubo presencia de un dispositivo didáctico para interactuar, dialogar y reflexionar en cada sesión que, con el tiempo, se recopilan para generar una caja de herramientas.

Por otro lado, nuestra práctica pedagógica también se nutre de la educación popular feminista, tomando como referencia a Claudia Korol en su libro “Feminismos Populares. Pedagogía y Política” (2016), una destacada comunicadora y educadora popular chilena, y a

bell hooks, una influyente activista negra e investigadora que centró su trabajo en el análisis del género, la raza y la clase. Su obra “*Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*” (1995) ha sido fundamental en nuestra práctica educativa, investigación y reflexión. Principalmente, hacemos hincapié en la *pedagogía comprometida* que hooks menciona como una apuesta política en contraste con la educación bancaria.

“Mi apuesta por la pedagogía comprometida es una expresión de activismos político. Dado que nuestras instituciones educativas están absolutamente volcadas en un sistema bancario, las y los profesores obtenemos más recompensas si no enseñamos a contracorriente. Optar por trabajar en contra de lo establecido, poner en cuestión el *status quo*, suele tener consecuencias negativas. Y eso es, en parte, lo que hace que esa opción no sea neutra en términos políticos. En las escuelas superiores y universidades, la enseñanza tiende a ser la menos valorada de nuestras muchas labores profesionales. Me entristece que haya compañeros que a menudo recelan de aquellos profesores preferidos por los estudiantes. Y hay una tendencia a estar valor al compromiso docente de quienes nos dedicamos a la pedagogía comprometida, dando a entender que lo que hacemos no es tan rigurosamente académico como debería ser. Lo ideal sería que la educación fuera un lugar donde la validez de métodos y de estilos diferentes de enseñanza se valorase, alentase y considerase esencial para el aprendizaje. En ocasiones a las y los estudiantes les inquieta que una clase sea parte del sistema bancario. Yo les recuerdo que pueden tener una vida entera de clase que reproduzca las normas convencionales.”

Esta premisa, es transversal en toda la experiencia debido a que las sesiones generaban muchos comentarios y tensiones. Algunas/os disfrutaban de lo diferente y nuevo y otras/os tenían resistencia por parte de las mismas dinámicas. Así mismo, los diálogos eran desde las

experiencias que cada una/o tenía frente a diferentes situaciones. Por otro lado, nosotras siempre resistíamos a seguir un papel convencional de profesoras, por eso, este concepto de pedagogía comprometida, lo sentimos que referencia en su totalidad nuestra apuesta pedagógica y metodológica. Ello, porque nos tomábamos el tiempo de generar un acercamiento durante los descansos y dentro del aula, para así tener una idea de quienes son y cuales son sus inquietudes y preguntas frente a lo que se encuentran atravesando como adolescentes.

La educación popular feminista promueve una pedagogía en la que las personas son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Esto se logra a través de la participación, el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias. Este enfoque no solo invita a cuestionar las normas patriarcales y raciales dentro del contexto educativo y social, sino que también busca empoderar a las/os estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades.

En esa medida, nuestra experiencia en la práctica e investigación se fundamentan en el diálogo colectivo que se desarrolla en el contexto de aula. Las reflexiones y vivencias de las/os estudiantes ocupan un lugar central en nuestro análisis, así como en la planificación de nuestras actividades educativas. Creemos firmemente que este intercambio es esencial para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y significativo. Además, nuestras experiencias compartidas con las/os estudiantes son cruciales, ya que consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser correlacional. Es decir, debe ser un intercambio dinámico donde todas/os las/os participantes aprenden unas/os de otras/os. En este sentido, proponemos el enfoque de Cuidado Socioafectivo como una estrategia para desafiar las estructuras de poder convencionales y re-construir las relaciones y los afectos. Esta

perspectiva no solo transforma el aula en un espacio más equitativo y afectuoso, sino que también convierte la educación en un medio poderoso para el cambio social poniendo la vida en el centro. Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo te contaremos cómo fue esa experiencia desarrollando las sesiones con cada herramienta.

La Caja de Herramientas para el cuidado socioafectivo, cuenta con cuatro herramientas que surgieron a una tras otra al sistematizar y analizar el resultado de cada actividad (ver Síntesis Grafica 1)

El proceso se desarrolló en tres fases:

**Identificación:** a partir de un acercamiento etnográfico y de observación participante en la que pudimos evidenciar cómo las/os estudiantes se situaban en el colegio y en el barrio, y el interés que generaba hablar de las emociones, los sentimientos y las relaciones en sus contextos personales.

**La exploración:** teniendo claro los intereses de las/os estudiantes, empezamos a explorar por medio de las planeaciones y reflexiones semanales, diferentes herramientas que podían facilitar el dialogo de lo sensible y emocional en el contexto aula. Dando como resultado, el Buzón de Anonimato, el Violentómetro, el Amómetro y el Circulo de las Emociones. Se inicia, haciendo una exploración personal para hacer una apropiación de la herramienta y los conceptos. Una vez apropiadas, estas se empiezan a situar en lo colectivo extendiéndolo al contexto aula.

**La implementación:** para implementar cada herramienta en lo colectivo, se realizan deferentes sesiones con una planeación que evidencia el tiempo y los momentos que llevarían

a abordar cada herramienta. Para estas sesiones, la herramienta llega diseñada en gran formato para la participación colectiva en el aula.

***Evolución reflexiva:*** cada sesión tenía una conexión o relación con las anteriores. Al finalizar estas actividades, se contaba con un espacio para las reflexiones las cuales teníamos en cuenta tanto para nuestra propuesta investigativa como para la planificación y metodología. Por lo tanto, a partir de la implementación de estas herramientas, salían actividades alternas que apoyaban la profundización de la reflexión. Asimismo, por medio de la identificación, exploración e implementación, podíamos evidenciar en prácticas sutiles y acuerdos establecidos, cómo influían estas actividades con las herramientas y el dialogo colectivo en su cotidianidad.

Antes de iniciar con cada herramienta, con cada curso realizamos lo que llamamos los negociables y no negociables, pero al pasar el tiempo se volvieron acuerdos colectivos. Puesto que, al inicio tuvimos que estar recordando una y otra vez estos negociables y no negociables, incluso escribirlos en carteles y pegarlos en la pared (Ver imágenes 12 y 13). Pero después, se volvieron acuerdos en donde ellas/os y nosotras teníamos en cuenta para la participación y la dinámica de la clase. Como eran acuerdos, ellas/os sugerían cuales eran y qué consecuencias se podían realizar en caso de no cumplirlos. Por ejemplo, para las llegadas tarde, el grupo de decimo del año 2023 se sugirió en poner a realizar una actividad pedagógica en caso de incumplimiento y el grupo noveno del año 2024 propusieron una penitencia impuesta por el ellas/os mismas/os. Con esto último, se evidenció una relación interesante porque la consecuencia no afectaba la nota, pero el hecho de pasar la pena de hacer una penitencia vergonzosa generaba que se cumplieran los acuerdos y en el caso de que no, nos reíamos un rato con las penitencias.

# HERRAMIENTAS SOCIOAFECTIVAS

1

Buzón del anonimato

El Buzón del Anonimato es una herramienta que se presenta en una cajita física con una abertura en la parte superior, para acompañar actividades en las cuales la participación y la recolección de información es importante.

El anonimato es su principal característica el cual permite a las/os estudiantes y las/os profesoras/es compartir pensamientos, emociones, sentimientos, expectativas o preguntas y respuestas sin temor a ser identificadas/os, lo que facilita la expresión de temas personales, cotidianos o delicados, que pueden influir en el clima del aula.

El Buzón del anonimato nos permitió evidenciar que las/os estudiantes estaban atravesando diferentes tipos de violencia, por ello surge la idea de hablarlo por medio del violentómetro

2

Violentómetro

El violentómetro es una herramienta pedagógica diseñada para identificar y medir distintos niveles de violencia en las relaciones interpersonales, su relación y capacidad de escalar. También, permite dialogar de cómo se ejerce y cómo puede afectar el clima del aula. A través de una escala visualmente progresiva en forma de termómetro, se clasifican conductas violentas desde las formas más sutiles, hasta las más graves, como el abuso físico o el asesinato. Esta herramienta es utilizada para sensibilizar y educar a las personas, especialmente en la violencia hacia las mujeres, sobre los tipos y niveles de violencia, ayudándoles a reconocer señales de alerta en sus relaciones personales y a buscar apoyo en caso de necesitarlo.



Con el Violentómetro, sugieron discusiones alrededor de las relaciones que se pueden generar en el aula. Para profundizar en ello, propusimos dialogar al respecto con el amómetro

3

Amómetro

El Amómetro es una herramienta que se basa en el violentómetro y consta de tres niveles: Rosa = Respetado, Amarillo = Querido y Azul = Amado. Está diseñada para reflexionar y reconocer los diferentes niveles de afecto en las relaciones interpersonales dentro del aula. Su objetivo es facilitar la comprensión de los aspectos fundamentales que constituyen el respeto, el cariño y el amor, promoviendo así un ambiente educativo más saludable y empático.



Como estrategia para el reconocimiento emocional y para impulsar la empatía, consideramos pedagogizar el círculo de las emociones.

4

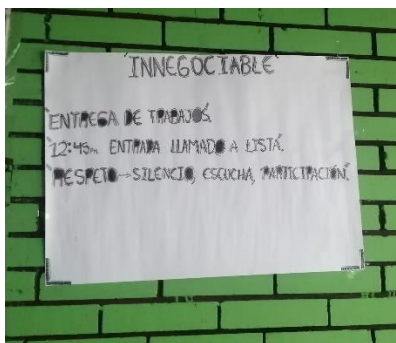
Círculo de las Emociones

El objetivo de esta herramienta es incentivar, a través de actividades didáctico-pedagógicas, el reconocimiento, la identificación y la nominación de las emociones y sentimientos que surgen de situaciones cotidianas en la escuela y el aula. A través del uso del Círculo de las Emociones, se busca fomentar un espacio de reflexión donde las/os participantes puedan explorar y expresar sus propias emociones y las de sus compañeras/os, creando un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

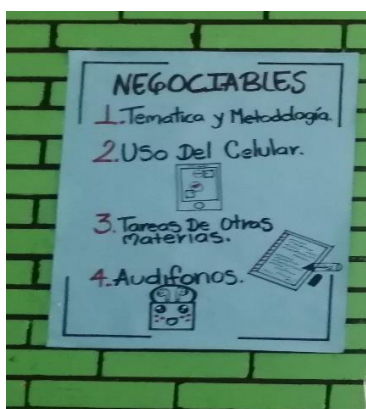


Tabla 1 Síntesis Gráfica

Otro acuerdo, que resaltamos mucho, fue el de respetar la palabra. Este acuerdo al comienzo fue muy difícil de lidiar, pero con el Violentómetro se identificó un pacto colectivo para que las sesiones se llevaran con respeto.



*Imagen 12 Innegociables*



*Imagen 13 Negociables*

### **Buzón del Anonimato**

Al iniciar la práctica en el año 2023, nos brindaron un espacio de una a dos horas con noveno y décimo los lunes y viernes en la jornada tarde. En las cuales, teníamos la libertad de implementar metodologías y temáticas. Sin embargo, en una de esas primeras sesiones, las/os estudiantes de noveno nos interpellaron para expresarnos que las clases no les gustaban porque eran muy repetitivas y que, además, estábamos siendo muy permisivas con ellas/os. De esta forma, proponen, de manera anónima, escribir qué temáticas y metodologías les

gustarían trabajar en las sesiones. Posteriormente, surge la idea de crear un buzón en el cual pueden introducir la hoja con las ideas y propuestas escritas.



*Imagen 14 Buzón del Anonimato*

Este Buzón, se diseña con una caja de cartón y se decora con pintura roja y negra y en el frente se escribe “*Buzón*”.

Para la siguiente sesión, dimos tiempo para escribir e introducir el papel dentro del Buzón. Después, nos dedicamos a leer hoja por hoja y concretando las ideas para incluirlas en las planeaciones. Esta metodología nos gustó porque las/os estudiantes compartieron activa y sinceramente sus intereses, así que decidimos seguir implementando el Buzón como apoyo participativo en las sesiones.

Precisamente, el buzón era un apoyo participativo para las diferentes actividades que venían con preguntas para analizar. Por ende, con esta herramienta, pudimos evidenciar que por medio del anonimato las/os estudiantes se sentían en confianza para expresar sus problemas personales con respecto a las relaciones que tenían con sus familias, sus amigas/os, el colegio e incluso con ellas/os mismas/os

Lo anterior, lo empezamos a evidenciar en una de las sesiones en la que el tema principal era la violencia, sus características y sus formas de ejercerla. En este primer espacio estuvo acompañado de manera teórica y complementada desde sus experiencias, como acto seguido decidimos generar la siguiente pregunta: *¿Cómo reacciona tu cuerpo en una situación de violencia verbal y psicológica?* Las respuestas se depositaban en el Buzón de manera anónima, y al finalizar la sesión, nos tomábamos el tiempo de leer cada hojita y en la lectura, nos encontramos con respuestas que nos impactaron.

“Me deprimó, bueno cuando el comentario habla sobre mi cuerpo, empiezo a sentir asco de él, me repugna, comer se vuelve una pesadilla. Empiezo a ocultarlo y a dejar de comer, me miro al espejo y veo como mi cuerpo se deforma, como cada vez se vuelve más asqueroso, evito verme en espejos, reflejos o fotos. empiezo a sentir pánico al ver comida, siento náuseas y a la vez dolor y miedo.” (Anónimo 2023)

“Me estreso, se me hace un nudo en la garganta y cuando estoy solo golpeo las paredes o lo que sea” (Anónimo 2023)

“Me aílo, me pongo los audífonos y pongo los temas en el celular” (Anónimo 2023)

Con estas respuestas consideramos pertinente abordar la violencia por medio del Violentómetro y continuamente hablar del amor propio y el amor en colectivo. Con ello, el Buzón se mantuvo para la implementación y desarrollo de las futuras actividades puesto que, con él, se lograba una mayor participación compartiendo sus experiencias, sus pensamientos y sus emociones. Sentíamos que el Buzón era un lugar seguro que transmitía una confidencialidad y discreción frente a las respuestas, lo que permitía una expresión sin tapujos y sin miedo. De tal manera que lo empezamos a llamar El Buzón de Anonimato.

El Buzón de Anonimato también lo utilizamos para finalizar la práctica antes de lo establecido con once 2024, debido a que se generaron tensiones que nos generaron molestia e incomodidades por parte y parte. Estas tensiones se intentaron mediar y hablar en colectivo para llegar a acuerdos, pero las manifestaciones de algunas/os en ese momento era que todas/os estaban de acuerdo con que la práctica se cerrara. De tal manera que nosotras les escuchamos y decidimos dar finalizada la práctica, no sin antes hacer un último ejercicio en el cual cada una/o nos expresará lo que les gustó y no le gustó (revisar imágenes

6,7,8,9,10,11). Con ello, concluimos que existían incongruencias con las expresiones y afirmaciones colectivas que hacían en el salón hablando de un malestar general que no se evidenció en los escritos anónimos. Asimismo, al finalizar la última sesión, un grupo de estudiantes se nos acercó y nos agradeció por todo, abrazándonos y expresándonos su empatía frente a lo difícil que es pararse en un salón a dar clase entendiendo que no estábamos recibiendo un sueldo, que aún estábamos estudiando y además trabajábamos en otras cosas para estar ahí. Sin embargo, pese a las contradicciones, tuvo mayor peso las afirmaciones de que todas/os no querían continuar y en definitiva no continuamos, porque para nosotras también se volvió un desgaste físico y emocional que afectaba significativamente en nuestra vida personal y profesional. Esta situación nos hacía sentir insuficiente, incapaces con la práctica de ser profes. Nos preguntábamos todo el tiempo si éramos nosotras, si era que no le estábamos dando la talla a la profesión o qué pasaba. Nuestras amistades y las profesoras nos aconsejaban que soltáramos el curso, que a la final no era nuestra obligación lidiar con esas situaciones y que entendiéramos que las/os chicas/os de once ya estaban en otra dinámica porque iban a salir del colegio. Todo ello, nos dejó con una frustración muy grande y con una inseguridad para seguir elaborando esta investigación. Sin embargo, nos aferrábamos a esos pequeños momentos en donde considerábamos que habíamos logrado empatizar por lo que éramos: humanas.

Por otro lado, aunque la característica del anonimato les brinda un lugar seguro, la discreción trasciende esas barreras anónimas y Luciana, una chica de décimo 2023, se nos acerca y nos dice:

Luciana: Profes les puedo pedir un consejo.

Profes Sofi y Kimy: ¡Claro! Cuéntanos

Luciana: Es que quiero contarle a mi Mamá que soy bisexual y no sé cómo hacerlo, pues me da miedo porque cuando la hermana le había comentado su orientación sexual, la Mamá solo se reía y no le prestaba intención.

Profe Carolina: La verdad no es necesario que cuentes tu orientación sexual si sientes miedo.

Profes Sofí y Kimy: Pero si para ti es importante manifestarlo, lo mejor que debe hacer es buscar un lugar tranquilo, cómodo teniendo en cuenta que la reacción de la Mamá al escuchar lo que le quieres comentar no la define como persona.

Luciana: Profes muchas gracias, voy a pensar qué puedo hacer.

Profes Sofí y Kimy: ¡Dale! Nos cuentas como te va.

Para nosotras el Buzón es una herramienta que nos permite reconocer las múltiples formas de pensar de las/os estudiantes, el saber lo que les aquejaba, les preocupaba, les hacía sentir bien y también como ellas/os percibían los contenidos de las clases e incluso a sus compañeras/os y profesoras/es, cada información suministrada en el buzón nos ayudaba no solo con la planeación sino a la identificación de las emociones, sentires y afectos los cuales eran vitales para los procesos de aprendizaje que desarrollábamos colectivamente.

## Violentómetro

Ya conocíamos esta herramienta de otros espacios, y estábamos familiarizadas con su funcionalidad y alcance. Además, la profesora Carolina la había implementado en algunas actividades con el laboratorio de Derechos Humanos. Por eso, la tomamos como referencia para abordar el tema de las violencias en la escuela.

Empezamos con una contextualización sobre los tipos de violencia y lo que las/os estudiantes percibían como actos violentos. Para estas sesiones, utilizamos diapositivas para conceptualizar los distintos tipos de violencia existentes. Posteriormente, decidimos



*Imagen 14 Actividad del Violentómetro de ACOOC*

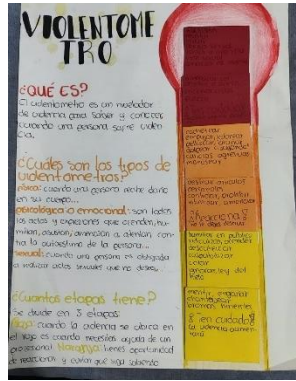
desarrollar la actividad del Violentómetro, creado por ACOOC (Acción Colectiva de Objetores y Objektoras de Conciencia), como un juego para cuestionar la naturalización de las violencias de género.

Esta actividad se llevó a cabo en la zona verde del colegio y consistió en colocar cintas de color amarillo, naranja y rojo.

Cada estudiante, al tomar una carta que describía un tipo de violencia, debía leerla y decidir en qué lugar colocarla según su criterio.

Una vez puesta la carta en la que ellas/os consideraran, se hablaba en colectivo si ese tipo de violencia correspondía en ese nivel y el porqué. También se profundizó sobre algunos conceptos que no se entendían y que algunas veces no se percibían como violentos. Al finalizar la clase quedó como tarea la elaboración de sus propios Violentómetros en los que debían colocar los actos que ellas/os consideraban como violentos como se puede observar en las imágenes





*Imagen 19 Violentómetro estudiante de noveno 2023*

Con este trabajo, primero se exploró la creatividad que cada una/o tenía para realizar el trabajo, como también, pudimos evidenciar los actos que consideraban violentos tales como pellizcar, arañar, humillar en público, bromas hirientes, intimidar, sexchantaje, el cual quiere decir chantaje sexual, entre otros. Asimismo, la creatividad nos demostraba el interés y motivación que el Violentómetro les generaba. Por lo tanto, consideramos que era importante tenerlo presente para seguir implementándolo en la investigación, pero esta vez con interés de desarrollarlo en el contexto escolar y en específico en el aula.

Para el grado noveno de 2024, hemos decidido recrear la actividad del Violentómetro. En esta ocasión, comenzamos con una breve instrucción donde los estudiantes debían depositar en el Buzón de Anonimato aquellos actos que consideraban violentos. Sin embargo, la situación se tornó complicada, ya que algunos grupos del salón utilizaron este espacio para enviarse indirectas, generando malestar debido a la tensión existente entre ciertos grupos.

Ante esto, decidimos intervenir, detener estas dinámicas y concluir la sesión, reanudándola en la siguiente clase para no abandonar la actividad. A continuación, leímos los aportes del buzón y sintetizamos la información en acciones concretas, identificando palabras como racismo, injusticias, robos y abuso de poder, que anotamos en una hoja blanca.

Dando continuidad con la actividad, construimos un Violentómetro utilizando dos pliegos de papel kraft, dibujando un termómetro que incluía colores: verde para acoso, amarillo para riesgo, naranja para violencia y rojo para delito. Luego, introdujimos las hojas con las acciones en el buzón.



*Imagen 20 Actividad Violentómetro*

En la siguiente sesión, el salón se acomodó en media luna poniendo en el centro el Violentómetro y el Buzón del Anonimato. Cada estudiante debía sacar de manera aleatoria un papel del buzón y lo leía en voz alta. De manera colectiva, decidimos en qué nivel debía ubicarse cada acción. Posteriormente, se entregó un papel de colores a cada estudiante, en el cual debían escribir una situación relacionada con el tipo de violencia descrita en el papel que habían leído.

Esta sesión fue muy intensa, ya que se percibía el malestar entre las/os estudiantes y la intención de ofenderse entre sí. Uno de los acuerdos, reflejado en una de las hojas, era “Respetar la palabra”, y en este grupo, las/os participantes solían interrumpirse al hablar y, sin escuchar, se atacaban constantemente. Ante esta situación, pudimos dialogar sobre lo conflictivo y violento que resulta no escuchar el argumento u opinión de otra persona, mientras se espera que la propia respuesta sí sea escuchada. Colectivamente, llegamos a la reflexión que es importante escucharnos incluso para responder con desacuerdos.

Para esta actividad, fue fundamental que las/os estudiantes pudieran expresar sus opiniones y reflexionar sobre las situaciones más tensas y conflictivas en su vida cotidiana. Los ejemplos concretos que compartieron permitieron que, entre todas/os, debatiéramos sobre lo

que es y no es violento. Por ejemplo, el tema de los celos fue uno de los más discutidos. Muchas/os estudiantes expresaban que ser celosas/os o que las/os celosas o que las/os celaran les parecía un acto de amor. Sin embargo, en el debate, comenzaron a interpelarse entre sí, argumentando por qué estas conductas no son gestos de amor, sino acciones violentas que pueden escalar hacia situaciones más peligrosas. En ese contexto, introdujimos en la discusión el tema de los feminicidios, señalando cómo algunos de estos inician precisamente con celos. Mencionamos un caso particular de una estudiante que, por celos, lanzó ácido en la cara de una compañera. Al compartir estos ejemplos, reflexionamos sobre cómo estas actitudes están naturalizadas y hasta se celebran como muestra de amor o compromiso.

Esta actividad despertó la necesidad de profundizar en la idea de trabajar sobre el concepto del amor, con la intención de cuestionar y problematizar aquellas acciones que se perciben como amorosas, afectuosas y respetuosas. Así, surgió el compromiso de construir espacios para reflexionar críticamente sobre el amor y sus posibles connotaciones de poder y violencia, generando consciencia en torno a la importancia de relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua.

Asimismo, y considerando el uso del Buzón del Anonimato, una o un estudiante compartió que percibía como algo violento el hecho de estar en el colegio, ya que sentía una obligación que le generaba aburrimiento y enojo. Nosotras interpretamos esta experiencia como parte de lo que llamamos el "deber ser", reconociendo que, para algunas personas, asistir al colegio se convierte en una obligación impuesta para "ser alguien en la vida".

Esta discusión abrió el espacio para que otras/os estudiantes expresaran sus propios sentimientos hacia el colegio. Muchas/os manifestaron que, aunque sentían ese sentido de

obligación, también disfrutaban asistir por la compañía de sus amigas y amigos, e incluso por las relaciones de pareja que habían desarrollado en el entorno escolar. Además, comentaron que ciertas actividades, planes y gustos compartidos en el colegio les generaban motivación y hacían de la experiencia algo más positivo.

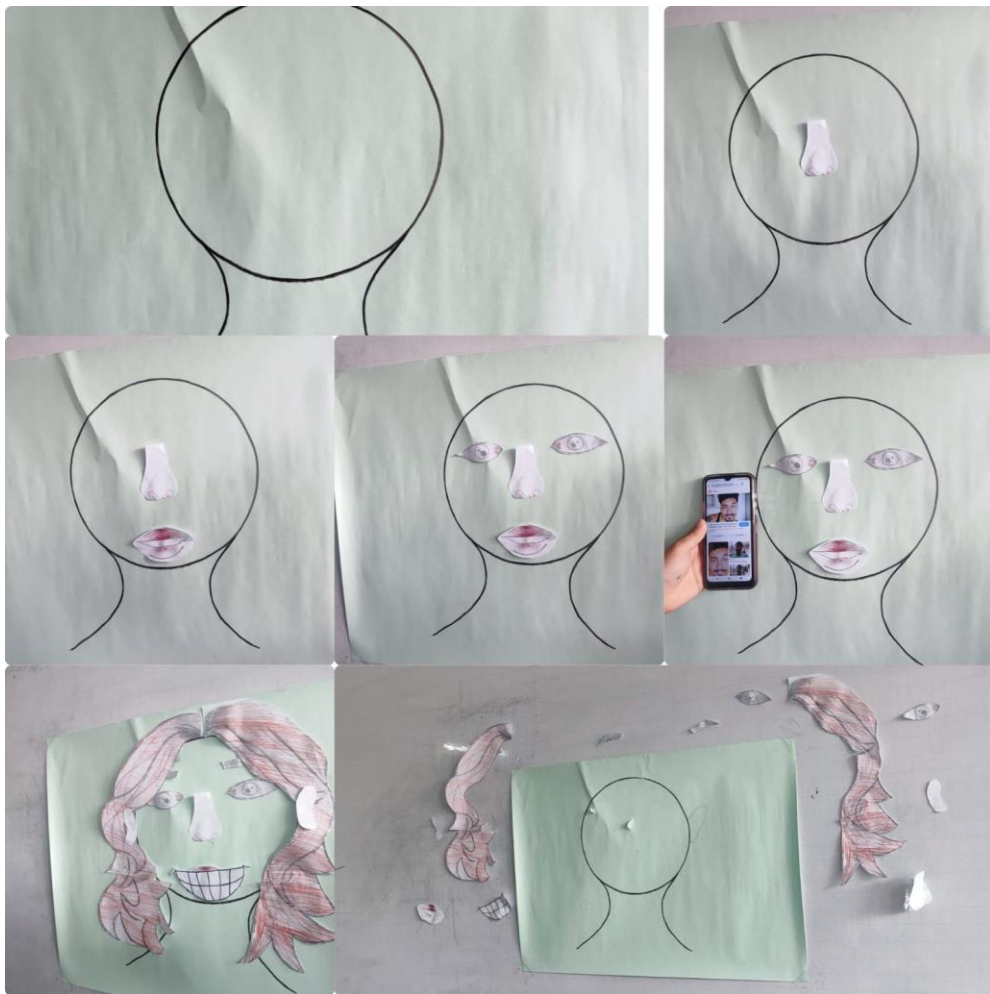
Esta reflexión permitió ver cómo, pese a la carga del “deber ser”, los lazos de amistad y las experiencias colectivas lograban transformar, al menos en parte, la percepción negativa del espacio escolar. La actividad también visibilizó la importancia de cuestionar las imposiciones y resignificar el tiempo en el colegio como un espacio para construir experiencias significativas y vínculos afectivos que van más allá de la mera obligación de “ser alguien”.

Con esta actividad ya nos íbamos dando cuenta de la importancia de los afectos que se generaban en el colegio y en el contexto aula, pues la mayoría de las relaciones amorosas y amistosas estaban dentro del aula, en ese preciso momento y con un poco más de confianza nos generó la necesidad de profundizar en la idea de trabajar sobre el concepto del amor, con la intención de cuestionar y problematizar aquellas acciones que se perciben como amorosas, afectuosas y respetuosas. Así, surgió el compromiso de construir espacios para reflexionar críticamente sobre el amor y sus posibles connotaciones de poder y violencia, generando consciencia en torno a la importancia de relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua. En consecuencia, se plantea la idea de diseñar un Amómetro para reflexionar y reconstruir los afectos, que se gestaban en el contexto escolar y el aula.

### **Amómetro.**

Para dar inicio en el tema de los afectos, empezamos con una actividad con el “Ay amor” de la autora Brenda Bellorin (2002), que consistía en dibujar la silueta de un rostro, y por grupos

elegían qué parte del rostro crear. Es decir, a un grupo le correspondía los ojos, a otro el cabello, a otros los dientes, a otro las cejas, a otro la nariz y a nosotras las orejas. Cada grupo lo diseñaba a su gusto y a su libertad. Al terminar el diseño debían adherirlo en la silueta para así conformar un rostro. Como acto seguido se abordó la lectura hacía referencia a las partes del rostro que se perdían por amor. Por ende, a medida que en la lectura hacía referencia a que se desvanecía una parte del rostro, al grupo que le correspondió esa parte, debía arrancarla de la silueta. De esta manera, la silueta quedaba sin rostro como se observa en la imagen 21.



*Imagen 21 Actividad "Ay amor"*

Al terminar la lectura y al quedar la silueta sin rostro, les preguntamos qué les despertaba esta lectura. Para nuestra sorpresa, el salón se llenó de un silencio incomodo, silencio que rompimos con pregunta ¿A ustedes les parece justo quedar así por amor? Recibimos muy pocas respuestas y entre esas, se compartió que interpretaban que era bueno cambiar por amor porque quizás a la muñeca no le gustaba como era y cambiaba para ser mejor. Con ello, se inicio un debate de que a veces los cambios no eran positivos porque se generaban a raíz de una manipulación y una humillación, haciendo alusión al Violentómetro. También, cuestionaban la afirmación de que tampoco era bueno ser siempre igual y pretender que nos quieran como somos porque nadie es perfecto.

Con esta actividad, tuvimos en cuenta dos cosas en especial. Una en la motivación que les generó construir el personaje y lo difícil que fue abordar la idea del amor. Por tal razón, propusimos ampliar esta temática por medio del Amómetro.

La idea de trabajar los afectos desde el Amómetro, surge de leer a Coral Herrera (2020) en *“Dueña de mi Amor”* en el cual menciona que es necesario, al igual que la violencia, hacer un termómetro del amor para identificar qué acciones se consideran válidas para amar a una persona con respeto, equidad y empatía. De ahí, que utilizamos el Violentómetro como referencia para diseñar un material que nos permitiera abordar las acciones que considerábamos como respetuosas, queridas y amadas. Esto con el fin de poder saber y entender entre todas/os cómo estábamos percibiendo las acciones afectuosas. Para ello, también tuvimos como referencia los cinco lenguajes del amor planteados Gary Chapman (1992), para ampliar la discusión y reflexión sobre las diversas maneras que pueden existir para manifestar los afectos.

Los cinco lenguajes del amor describen las principales formas en que las personas expresan y reciben amor. Chapman argumenta que cada persona tiene uno o dos lenguajes primarios de amor, y comprender el lenguaje de amor de una pareja o ser querido puede mejorar la comunicación y la conexión emocional. Estos lenguajes son:

1. **Palabras de afirmación:** Este lenguaje consiste en expresar amor mediante palabras amables, elogios, cumplidos y expresiones de aprecio. Frases como "Te amo", "Eres increíble" o "Aprecio lo que haces" son ejemplos de cómo las palabras pueden comunicar afecto.
2. **Tiempo de calidad:** Las personas que tienen este lenguaje de amor valoran pasar tiempo juntos, con atención plena y sin distracciones. Lo importante es compartir momentos significativos, como conversar sin interrupciones, hacer actividades en común o disfrutar de la compañía del otro.
3. **Recibir regalos:** Para quienes tienen este lenguaje de amor, recibir un regalo representa un símbolo de amor y aprecio, independientemente del valor material. Lo que importa es la intención y el pensamiento detrás del detalle, mostrando que la persona ha pensado en el otro.
4. **Actos de servicio:** Este lenguaje se enfoca en realizar acciones que faciliten la vida del otro o que demuestren cuidado. Cosas como preparar una comida, ayudar en las tareas del hogar o hacer un favor son muestras de amor para quienes valoran que alguien se tome el tiempo de ayudarles.

5. **Contacto físico:** Este lenguaje de amor se expresa a través del tacto y el contacto físico, como abrazos, besos, caricias o simplemente estar cerca. Para quienes tienen este lenguaje, el contacto físico es una manera esencial de sentir y transmitir amor.



*Imagen 21 Actividad del Amómetro.*

Para esta herramienta elaboramos en dos pliegos de papel kraft un termómetro con los colores morada para respeto, amarillo para el querer y verde para el amor.

Es importante resaltar, que esta sesión fue la actividad guiada por la profe Sofí, quien empezó diciendo lo nerviosa que se sentía al estar sola. Sin embargo, este sentir fue cambiando por la manifestación de afecto y apoyo que recibió de las/os estudiantes.

La dinámica de esta actividad consistió en el trabajo en grupo teniendo en cuenta que la

temática eran los afectos y considerábamos importante que trabajaran entre las/os amigas/os. De tal manera, que la sesión se dividió en tres momentos. En primer lugar, les pedimos que definieran qué entendían por respeto, querer y amar. Al finalizar, debían compartir por grupo las definiciones escritas y pegarlas en el material del Amómetro. Posteriormente, teniendo las definiciones compartidas y pegadas en el material, cada grupo debía dialogar y concretar acciones con la que se sentían respetadas/os, queridas/os, amadas/os. Una vez tuvieran las acciones dialogadas y concretadas, debían escribirlas en tres hojas que se les entregó al comienzo de la actividad. Una hoja por cada nivel del Amómetro. Por último, realizamos

una socialización de las acciones consideradas por cada grupo. En ello encontramos acciones similares con otros grupos como, por ejemplo, el respeto a la hora de saludar y contestar a ese saludo; de querer a las/os amigas/os y de amar a las/as parejas y familia. Asimismo, con la reflexión, les compartimos lo que para nosotras era el amor en el aula.

“Un ejemplo del amor en el aula es cuando nosotras preparamos las clases, incluso si duramos hasta medio noche haciendo las planeaciones. El amor en el aula es que saquemos de nuestro bolsillo para comprar el material y, asimismo, el tiempo para diseñarlo, para que ustedes puedan interactuar. También, el amor se representa en el compromiso y respeto que les ofrecemos para que las clases se desarrollen con disfrute y motivación. Nosotras amamos ser profes y eso se refleja en el aula” (Sofía y Kimberly 2024)

Esto despertó en las/os estudiantes, reflexiones sobre cómo se manifestaba el amor en el aula, expresando que en ese espacio conocían personas que querían mucho y que incluso se sentían enamoradas de las personas con las que llevaban una relación. Esto, dio motivación para que la profe Sofí compartiera su experiencia cuando cursaba noveno, en la cual conoció a su primer amor con el cual duró cinco años y terminaron en la universidad. Esta experiencia despertó mucha curiosidad por las/os estudiantes que insistieron mucho en conocer la historia, pero el timbre para cambiar de hora ya había sonado.

Sin embargo, al abordar los afectos las reflexiones siempre terminaban ligadas al amor de pareja y cómo construían esas relaciones. Aunque intentamos todo el tiempo guiar la discusión de que los afectos son acciones más que sentimientos y que están presentes en todos los aspectos de nuestra vida, las relaciones sexoafectivas es su mayor referencia para abordar este tema.

La intención de hablar de los afectos y del amor en el aula, viene de la influencia de bell hooks y Coral Herrera las cuales plantean que el amor puede entenderse como un compromiso ético y colectivo que va más allá de lo romántico o lo privado. Para hooks, el amor es una práctica de justicia que implica fomentar el bienestar de cada individuo y, al mismo tiempo, fortalecer el sentido de pertenencia y solidaridad dentro del grupo. Herrera, por su parte, plantea el amor como un vínculo que debe estar libre de jerarquías y opresiones, promoviendo relaciones más libres y equitativas. Desde esta perspectiva, consideramos que enseñar sobre el amor en el aula no solo se centra en el afecto o las relaciones sexoafectivas, sino en formar personas capaces de construir y sostener comunidades donde la igualdad, el respeto y el cuidado mutuo sean valores fundamentales. Creemos que este enfoque permite que el amor se convierta en una herramienta educativa esencial para formar individuos conscientes de sus responsabilidades hacia los demás y comprometidos con el cambio social. Precisamente, para bell hooks, no es simplemente un ideal romántico, es una estrategia pedagógica y política poderosa que puede desafiar las normas establecidas y promover un aprendizaje significativo. Al integrar estas intencionalidades en la práctica educativa, se puede cultivar un entorno donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de crecer y prosperar. Aunque en nuestra práctica, hablar del amor y los afectos en el aula, se relacionaron a lo sexoafectivo, valoramos esta herramienta como un mecanismo para cultivar estas apuestas del amor y de los afectos dentro de los espacios escolares.

### **Círculo de las emociones**

Realizando actividades con el Buzón del Anonimato, el Vientómetro y el Amómetro, consideramos que las emociones cumplían una función importante. Para ello, propusimos

con los cursos noveno y décimo 2023 y noveno 2024, varias actividades con el círculo de las emociones. La teoría del círculo de las emociones fue desarrollada por Robert Plutchik en 1980, en la cual, propone un modelo comprensivo de las emociones humanas que categoriza seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, disgusto y sorpresa. Estas emociones están organizadas en un círculo, lo que permite visualizar sus relaciones y combinaciones. En este modelo, las emociones opuestas se encuentran en lados opuestos del círculo, sugiriendo que están interconectadas y pueden influir entre sí. Por ejemplo, la alegría se opone a la tristeza y la confianza a la desconfianza. Plutchik también argumenta que las emociones básicas pueden combinarse para formar emociones más complejas, como el amor, que surge de la combinación de alegría y confianza. Además, cada emoción puede manifestarse en diferentes intensidades, desde una leve irritación hasta una furia intensa, lo que refleja la riqueza de la experiencia emocional. La teoría destaca la función variada y compleja de las emociones, subrayando su papel crucial en la supervivencia y en la respuesta a los desafíos del entorno. En conjunto, el círculo de las emociones proporciona un marco valioso para comprender cómo las emociones humanas operan y se interrelacionan, y ha encontrado aplicaciones en campos como la psicología, la educación y la terapia, facilitando un entendimiento más profundo de la complejidad emocional que caracteriza la vida humana.

Al utilizar el círculo, las/os participantes pueden aprender a reconocer sus emociones en situaciones específicas, lo que facilita la identificación de las causas de sus reacciones emocionales. Además, al comprender que las emociones pueden variar en intensidad y que pueden entrelazarse para formar emociones más complejas, las personas desarrollan una mayor conciencia de los matices de sus sentimientos. Al utilizar esta herramienta, las/os profesoras/es pueden ayudar a las/os estudiantes a identificar y nombrar sus propias

emociones, lo que les permite comprender mejor sus reacciones en diversas situaciones, especialmente en momentos de estrés o conflicto. Además, al aprender a regular sus respuestas emocionales, las/os estudiantes pueden desarrollar estrategias para manejar sus sentimientos, promoviendo un ambiente menos conflictivo. El uso del círculo de emociones también facilita la empatía, ya que las/os estudiantes y las/os profesoras/es pueden reconocer que sus compañeras/os experimentan una variedad de emociones complejas. Esto crea un entorno seguro donde se fomenta el diálogo respetuoso sobre las experiencias emocionales, mejorando la resolución de conflictos y fortaleciendo los lazos.

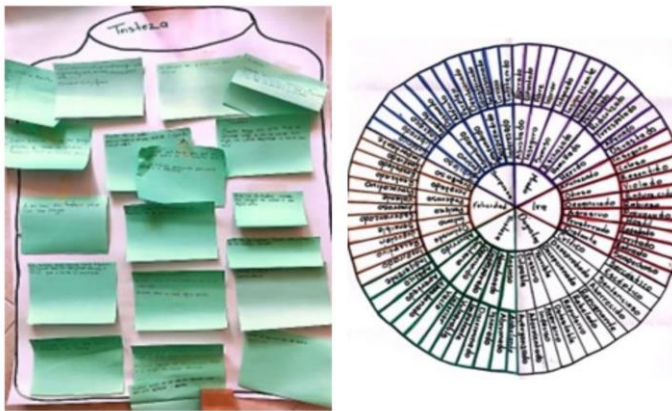
Para trabajar esta herramienta, hicimos diversas actividades con cada curso. Por ejemplo, para noveno 2023 se les explicó cómo funcionaba el Círculo de las Emociones y después cada una/o realizaba su propio círculo haciendo referencia a las emociones que más podían reconocer que sentían en su cotidianidad (imagen 21). Con décimo 2023, implementamos la herramienta por medio de un juego el cual debían relacionar las emociones entre sí (imagen 23). Por último, con noveno 2024 realizamos la actividad en gran formato que da como resultado el elemento de la caja de herramientas (Imagen 22).



*Imagen 22 Actividad Círculo de las Emociones  
novenio 2023*



*Imagen 23 Actividad Circulo de las Emociones décimo  
2023*



*Imagen 24 Circulo de las Emociones*

cada casilla la emoción correspondiente, la silueta de los frascos las escribimos una emoción como tristeza, felicidad, asco, miedo, ira y sorpresa.

En esta actividad, invitamos al grupo a reflexionar sobre seis situaciones que se relacionan con cada una de las emociones representadas en la silueta de los frascos. A continuación, debían colocar estas situaciones en los frascos, identificando, junto con el círculo de las emociones, otras emociones que derivan de las emociones principales.

Para nuestra sorpresa, esta actividad les gustó mucho y se desarrolló con tanta naturalidad que nos sorprendió. Vimos como las/os estudiantes se acercaban al círculo de las emociones y lo revisaban. Si no sabían algún concepto nos preguntaban y en conjunto lo buscábamos.

En esta sesión en especial, un estudiante nos compartió una situación gravísima que había ocurrido con alguien de la institución y que él sentía que era injusto. Expresó lo que pensaba y lo inconforme que se sentía con la reacción de muchas/os de sus compañeras/os y en especial de su amiga, con la cual ya no se hablaba debido a eso. Nosotras sí habíamos identificado que esa amistad se había distanciado y que existía cierta tensión durante la clase.

Esta actividad, fue una de las últimas que realizamos con la institución. Para ello, diseñamos el Círculo de las Emociones en un pliego de cartulina blanca, acompañada de 6 siluetas en forma de frascos elaboradas en medio pliego de cartulina. Con marcadores de colores dibujamos y escribimos en

Al finalizar, cada estudiante nos compartía leyendo algunos de estos frascos y entre todas/os identificábamos con el círculo de las emociones que otras posibles emociones se derivaban del miedo, la tristeza, la felicidad y el enojo. Esta actividad permitió que las/os estudiantes identificaran y conocieran el significado de algunas emociones que se derivan de las emociones principales y la diferencia entre la emoción y el sentimiento.

Por otro lado, esta actividad nos permitió evidenciar las concepciones que las/os estudiantes tenían frente normas escolares. Por ejemplo, en el frasco del miedo, hubo varios escritos donde reflejaban el miedo al sacarse una nota baja o no cumplir con las expectativas de la nota. Ello, nos hace reflexionar que nota no funciona como incentivo sino como un mecanismo que genera miedo e incertidumbre.

Asimismo, entre todas/os pudimos reflexionar que las emociones no son ni positivas ni negativas, solo hay emociones placenteras y displacenteras. Al igual, que dialogamos sobre la diferencia que existía entre los sentimientos y las emociones. Indagamos, hablamos y debatimos y al final pudimos identificar que los sentimientos son duraderos y abarcan diversas emociones. En cambio, las emociones tienen una temporalidad más corta

Para complementar esta actividad pensamos en proponer para la sesión siguiente la creación colectiva de un personaje que compartiera en el aula con todas/os. Antes de la creación del personaje, les pedimos que escribieran sus miedos e inseguridades en una hoja pequeña y las depositaran en el Buzón del Anonimato. Al terminar este primer paso, les dijimos que la creación de este personaje debía tener unas características físicas tales como la edad, el sexo, su orientación sexual y la forma de vestir, al igual que debía tener un nombre, un estrato y una historia que nos permitiera conocer si tenía hermanas/os, que le gustaba hacer y si tenía un sueño. De esta manera, lo primero, fue crear físicamente el personaje, para ello, se dividieron en siete grupos y cada uno escogía entre las características de raza, género, vestimenta, cabello, ojos, nariz y boca. Teniendo como resultado una

persona de tez trigueña, intersexual, no binaria con orientación ginosexual (le atrae las personas que tiene facciones consideradas socialmente femeninas), que viste todo el tiempo con la sudadera del colegio, una gorra (techos) y zapatos (pisos) que combinen. En seguida, por medio de una ruleta de participación, se seleccionaba una persona del grupo aleatoriamente para construir la siguiente historia:

“José María De la Santísima Trinidad del Caramancho.

Tiene 16 años.

Sus papás, Carlos David es ingeniero civil y su mamá Lucía que es abogada se conocieron en un burdel.

José María nació en la Mariposa en el centro de Bogotá y vive en estrato uno. Tiene 5 hermanos, uno falleció, uno es el presidente de Colombia y el otro está preso por matar al hermano fallecido. José María es el hermano menor.

A José María le gusta recoger basura y la plomería y sueña con quitarse los senos y conocer a alguien que cuyas facciones ginosexuales sean de su agrado.

En el aula se junta con personas poco sociables como elle.

A José María le gusta mucho el pop y el tango. Sus canciones favoritas son La Quemona y El Delincuente.

Elle es introvertide, loque y coquette.

Su mejor recuerdo en el colegio es cuando se sintió aceptade.

Su peor recuerdo fue cuando tuvo una erección en el salón y tuvo miedo de que le descubrieran.

Su pasatiempo favorito es robar techo (gorras) y su hobby es bailar tango.

José María actualmente vive en el Samber (San Bernardo).

A José María le gusta mucho el descanso del colegio y la materia que menos le gusta es Educación Física porque se le ven los senos, los cuales se quiere operar.

A José María le gusta mucho la hamburguesa.

Cuando se pone brave, tiene una erección, cuando está feliz se le paran los pezones, cuando está triste se pone a llorar y se pone rojo. Cuando está estresado se pone irritable y se le esponja el cabello.

José María es buen estudiante porque pone atención a clases.

José María coge de parche a todos los profesores que están en el Jazmín.

Conoció a una chica lesbiana, en el Samber, le gustó al ver lo diferente que era hacia los demás.

José María es muy cariñoso y lo demuestra con el contacto físico.

Elle manifiesta el amor con tiempo de calidad y actos cariñosos.

José María es cerrado, tímido, toxico y antisocial. Nervioso, inseguro por el que dirán, pero comprensivo y empático.” (Estudiantes 901, 2024)

Como se evidencia, el pronombre que se utilizó para esta historia es con (e) ya que el personaje era intersexual, no binario. Para finalizar con la actividad, sacamos las hojas del buzón y las pegamos alrededor de José María. Con ello, empezamos hacer una reflexión por medio de las siguientes preguntas orientadoras

- ¿Cómo creen que es esta persona con todas estas inseguridades?,
- ¿Este personaje cómo ve el aula?
- ¿Este personaje cómo se ve en el aula?

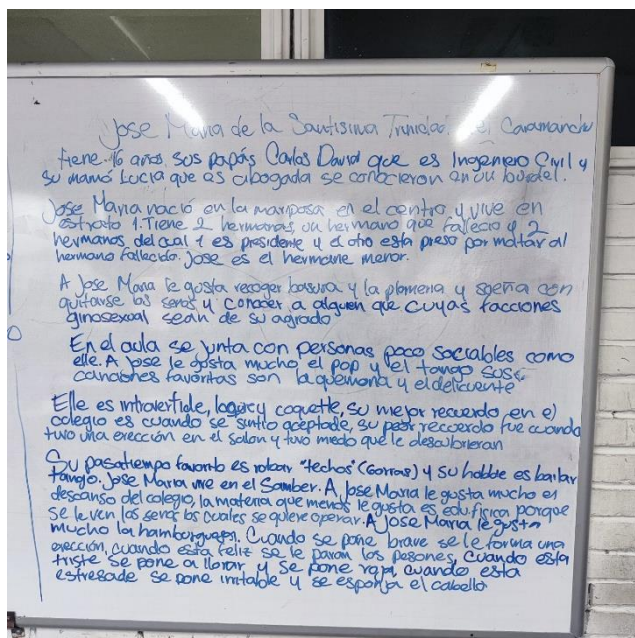
Las/os estudiantes nos respondían creyendo que era una persona insegura y tímida, pero que también es empática porque podía entender el dolor de otra persona. Por ende, ve el aula “una chimba” y una aventura para aprender. También, consideraban que ellas/os eran buenas/os compañeras/os con él y que, si existiera, no serían parte de las personas que le molestaban. Para cerrar la reflexión, les contamos una experiencia que tuvimos con una chica trans que estaba cursando sexto y las diversas tensiones que tenía tanto con el grupo como con la familia y la institución. Asimismo, profe Kimy les expresó que se sentía muy extrañada e interpelada por la historia que se había realizado colectivamente, puesto que todo lo que se conoce como lo diferente en cuanto a las orientaciones sexuales e identidades suele ser burlesco, exagerado y totalmente extraño generando un sentido de deformidad y monstruosidad. Asimismo, nos respondían que era jugando porque no era real y era algo extraño para ellas/os porque nunca habían compartido con una persona así. Para lo que nosotras interpeamos contestándoles que no podían tener seguridad de ello, porque estas situaciones no son fáciles de vivir y, por ende, en la mayoría de los casos, se vivían en secreto por miedo con miedo a señalizaciones y prejuicios.

Por ende, les pedimos observar a José María con todas sus inseguridades y les compartimos que considerábamos que las historias de cada una/o hacían parte del aula, que estas historias nunca se abandonaban dentro de la misma y asimismo influía en lo que se conforma ahí dentro, al igual que en su proceso de aprendizaje y las formas de relacionarse.

Con esta actividad nos impresionamos del resultado de la historia, pero permitió identificar cómo las diversidades y lo diferente tienen algo de tabú y exótico para ellas/os. Por otro lado, consideramos que esta historia también recoge un poquito de lo que cada una/o son y reflejan en el aula. Por eso, pensábamos en lo importante de hablar estas cosas con las/os estudiantes sin esperar visiblemente lo diferente.



*Imagen 25 Creación Física de José María*



*Imagen 26 Creación de la historia de José María*

Para concluir nuestra experiencia en la institución, realizamos una exposición de todos los trabajos que habíamos realizado junto a ellas/os. Como invitada, estuvo la profe Liliana, nuestra tutora. En este punto, nos sentíamos bastante confundidas con la investigación, ya que no logramos identificar con claridad cuáles acciones podían considerarse como prácticas de cuidado socioafectivo. Sin embargo, esta exposición terminó disipando todas nuestras dudas.

Primero, ellas/os llegaron puntuales, organizaron el salón y comenzaron a colocar cada material en las paredes. Se agruparon y prepararon lo que querían presentar. Al ver todo el salón bien arreglado, se sorprendieron de la cantidad de trabajos, ya que no se habían dado cuenta de todo lo que habían hecho. Cuando comenzamos, cada una/o se organizó de manera autónoma; no se interrumpieron y respetaron cada intervención. Comentaron qué les había gustado de cada actividad y lo que se llevaban de cada una.

En un momento, María, una estudiante, nos comentó que se sentía nerviosa porque le preocupaba lo que la profe Liliana pudiera decir y cómo nos afectaría a nosotras. Al mismo tiempo, la profe Sofi estaba muy nerviosa, y Marlon y Carlos se acercaron a preguntarle si estaba bien, ya que la notaron intranquila. Sofi reconoció su nerviosismo, y ellos le dijeron que no se preocupara, que todo estaba saliendo bien.

Al finalizar las exposiciones, nos compartieron que se notaba mucho nuestro esfuerzo por hacer las clases divertidas y distintas. Les gustaba sentir la confianza para decirnos lo que les agradaba y lo que no. Valoraron que les propusiéramos actividades diferentes, como las que hacía José María. Asimismo, expresaron que esas dinámicas les habían permitido participar más, y notaron que personas usualmente tímidas se sentían motivadas a hablar con nosotras. También mencionaron que las clases les ayudaron a dejar de lado, al menos en parte, la rivalidad que había al inicio del año, y que se sintieron motivadas/os a compartir a pesar de sus diferencias

## **CONCLUSIONES**

En conclusión, el Cuidado Socioafectivo se define como un enfoque que prioriza el afecto y pone la vida en el centro de las prácticas educativas, contrastando con una cultura escolar que frecuentemente se enfoca en la producción económica y laboral. Esta cultura escolar genera una ruptura con lo emocional y lo afectivo, asumiendo que lo importante son los resultados laborales y acumulativos para escalar en la vida social. Sin embargo, estas prácticas parecen ignorar la importancia de relaciones colectivas y saludables, esenciales en contextos educativos, laborales y familiares. Así, se promueven relaciones basadas en la

competencia y el individualismo, donde prima la racionalidad, generando conflictos emocionales y sociales.

Esta ruptura se evidencia en el colegio a través de dinámicas en las que la calificación se usa como control, promoviendo un aprendizaje basado en números más que en reflexión. Aunque la institución tiene el objetivo de desarrollar competencias tanto cognitivas como socioafectivas, el término “competencia” es incoherente con lo socioafectivo, ya que proviene de una lógica de mercado y productividad que prepara a las/os estudiantes para competir en el ámbito laboral o académico. Este enfoque convierte la educación en un espacio que fomenta la competitividad, orientando a las/os estudiantes a destacar individualmente, lo cual puede socavar la cooperación y el bienestar común.

A menudo, esta filosofía de las competencias socioafectivas, solo se implementa en actos protocolarios, basados en generar estadísticas, más que en resolver problemas reales de la cotidianidad educativa. Aunque existen intentos por abordar los sentimientos de las/os estudiantes, estos suelen limitarse a respuestas inmediatas que clasifican emociones sin brindar apoyo duradero. Además, las/os profesoras/es deben gestionar sus emociones de manera individual, o recurrir a profesionales externos para manejar la carga emocional de su labor, lo que refuerza la mercantilización de las emociones en el trabajo educativo.

Aunque consideramos que implementar una pedagogía basada en valores no mercantiles puede generar tensión y resistencias, esto no es imposible. En ese sentido, por medio de la implementación de las herramientas del Buzón del Anonimato, el Violentómetro, el Amómetro y Círculo de las Emociones, se desarrolló un cuidado socioafectivo en el aula, por medio de la apropiación de conceptos desde las experiencias cotidianas, desde el juego, la lectura, la participación de la construcción de reglas y acuerdos colectivos. Asimismo, establecer

límites para una participación respetuosa y activa, incentivó la motivación por las clases lo que llevó a que existiera acciones basadas en afecto que permitieron la enseñanza, aprendizaje y reflexión. Todo ello, se evidencia en construcción de un espacio de confianza y respeto donde todas/os podíamos expresar emociones, sentimientos y afectos sin miedo.

El papel de cada herramienta fue fundamental para llegar a esta conclusión puesto que, el Buzón del Anonimato permitió que las/os estudiantes se expresaran con confianza de diferentes situaciones emociones, pensamientos y preguntas, lo que nos llevó a identificar las diversas formas y subjetividades que las/os estudiantes llevaban a cabo las situaciones que les transgredían en sus espacios familiares y escolares que se reflejaban en el contexto aula. Esto tuvo una importancia para nosotras para generar metodologías, espacios de reflexión y análisis las cuales se tenían encuesta para las clases que se desarrollaban.

El violentómetro nos permitió poner en tención diferentes acciones consideradas violentas en la escuela y el aula, generando así una reflexión acerca de la forma en que nos relacionábamos como también la importancia de generar vínculos menos hostiles basados en la empatía y la expresión de las emociones, sentires y afectividades propiciando un ambiente más cuidadoso y apropiado para el aprendizaje.

Con ello, el Amometro, se presentó como una herramienta para que podamos profundizar sobre las acciones que tenemos al relacionarnos, pero desde los afectos. Aunque fue difícil desligar la concepción del amor romántico, sí se evidenció una importancia de las relaciones amistosas que muchas/os formaban en el aula. Asimismo, la actividad con el Amómetro, nos permitió comunicar el esfuerzo que nosotras hacíamos como profesoras en formación porque amamos lo que estudiamos y lo que hacemos, generando más empatía por las propuestas metodológicas y pedagógicas que nosotras les llevábamos.

Finalmente, el círculo de las emociones, nos permitió dialogar de las emociones, sentimientos y afectos que pueden existir en diferentes situaciones dentro del aula. Con esta herramienta, profundizamos sobre estas diferencias y la importancia de poder identificar las emociones y sentimientos como funcionales más que negativas y positivas. Consideramos, que el círculo de las emociones generó una reflexión personal y colectiva, sobre la importancia que las emociones, sentimientos y afectos tienen en el cuidado socioafectivo en el aula. Puesto que, al reconocerlas, podíamos nombrarlas sin pena y con respeto.

Todo ello, fomentó la empatía y permitió desarrollar clases más amenas y participativas, donde las/os estudiantes aprendieron a dar y recibir críticas desde el respeto mutuo. También aumentó la motivación y el sentido de pertenencia, lo que demuestra el potencial de estas herramientas para transformar el ambiente educativo.

En este contexto, el cuidado socioafectivo surge desde abajo, buscando construir colectivamente otros valores desde las experiencias cotidianas que faciliten la convivencia en la escuela y el aula. Por ello, fomentar el cuidado socioafectivo implica también crear un sentido de comunidad, promoviendo el trabajo en grupo y la reflexión colectiva para que, pese a las diferencias, las/os estudiantes se sientan parte de un grupo unido. Estas metodologías grupales son clave para construir comunidad en el aula, por ello, consideramos que son competencia de todas/os las/os participantes de ese espacio.

Finalmente, consideramos que la Licenciatura en Educación Comunitaria es esencial en la escuela, especialmente en el aula, que es también un territorio compartido, en este caso desde un enfoque de educación popular feminista. Este espacio se nutre de experiencias y saberes fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el cuidado socioafectivo puede ser el pilar para una educación más humana, fomentando redes de apoyo que

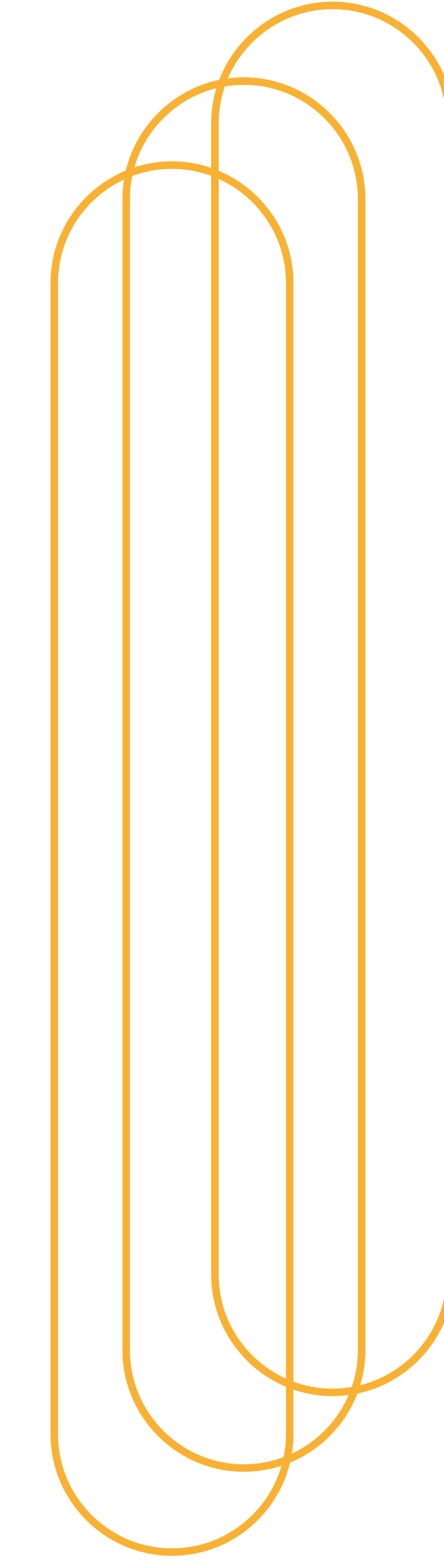
enriquecen nuestro entorno educativo. Asimismo, promueve la construcción de herramientas para que el caos y el conflicto puedan tener un equilibrio y una armonía como parte del proceso educativo que nos permite integrar nuestras vivencias personales con los aprendizajes colectivos y convertir el aula en comunidad.

## **RECOMENDACIONES**

Si bien estas herramientas se abordaron en el área de ciencias sociales, específicamente en ética y religión, consideramos que no deben ser implementadas en un área específica, sino ser abordadas transversalmente en la cultura escolar, debido a su énfasis en el cuidado socioafectivo, el cual busca y permite un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Ello porque consideramos que estas herramientas pueden construir y cambiar las dinámicas del aula al verla como un espacio comunitario y colectivo en la medida en que las emociones, sentimientos y afectos son necesarios para la enseñanza y aprendizaje.

Hablar del cuidado no solo debe venir de nosotras las mujeres y diversidades, es una discusión y reflexión que también les compete a los hombres. Por ello, consideramos importante ampliar estas discusiones desde la perspectiva del profesor-hombre debido al contexto actual en el cual, el ejercicio del cuidado es más ligado a su labor, que a una reflexión.

Finalmente, recomendamos que esta caja de herramientas sea implementada de manera dinámica, teniendo en cuenta que es para estudiantes, profesoras/es y grupo de orientación, como también puede ser implementada por colectividades, organizaciones y comunidades que deseen conocer y experimentar la importancia del cuidado socioafectivo.



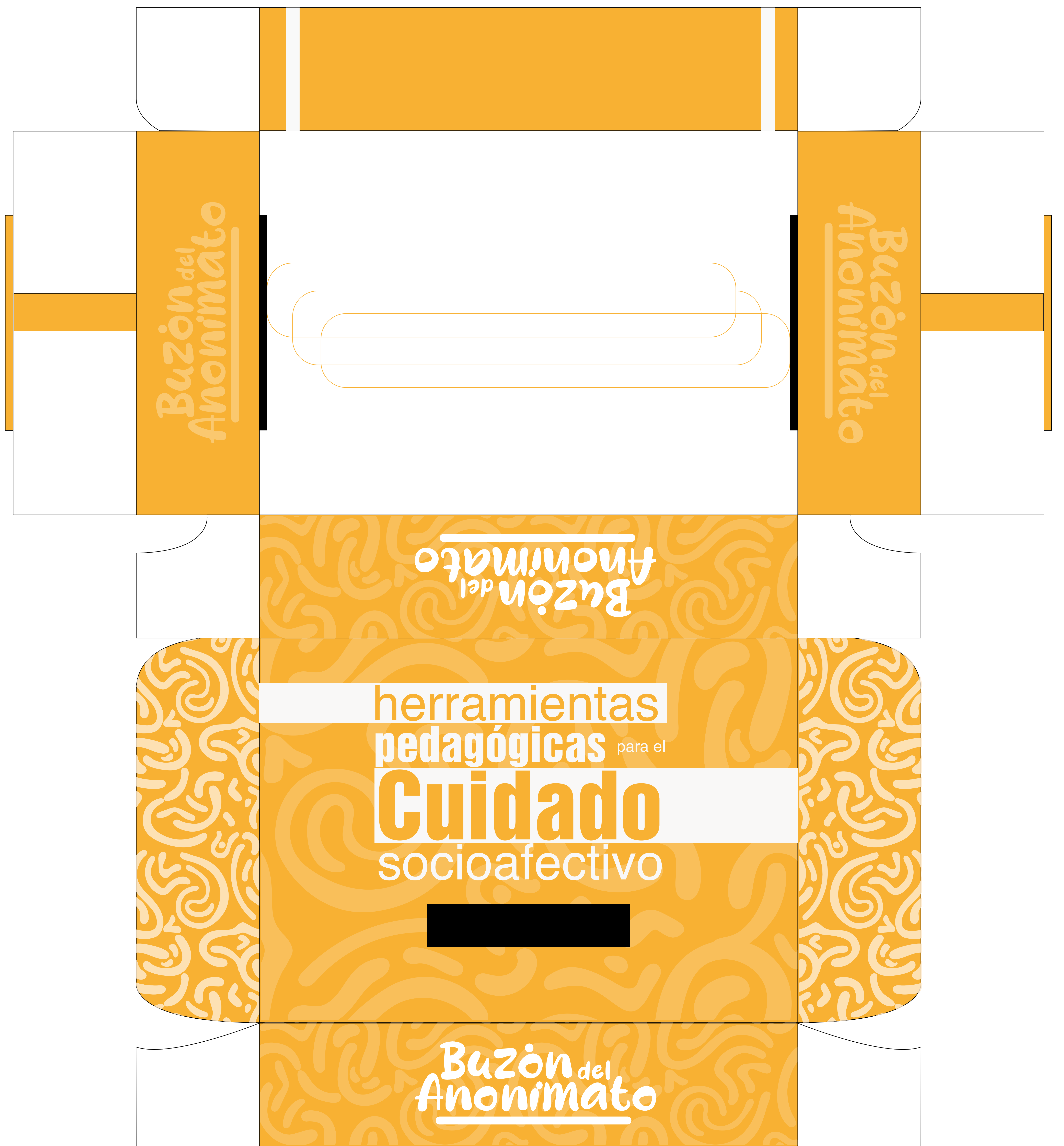
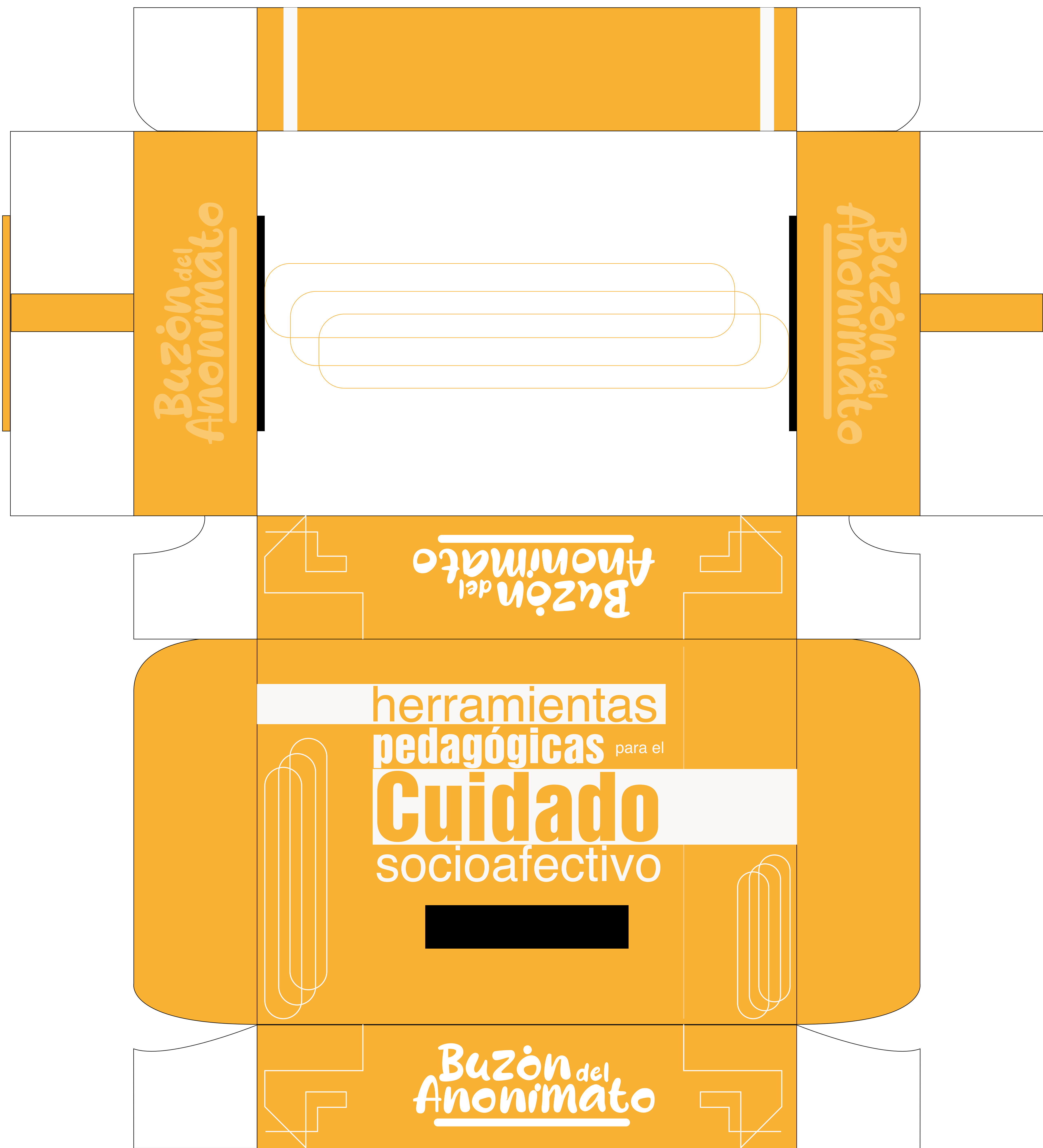
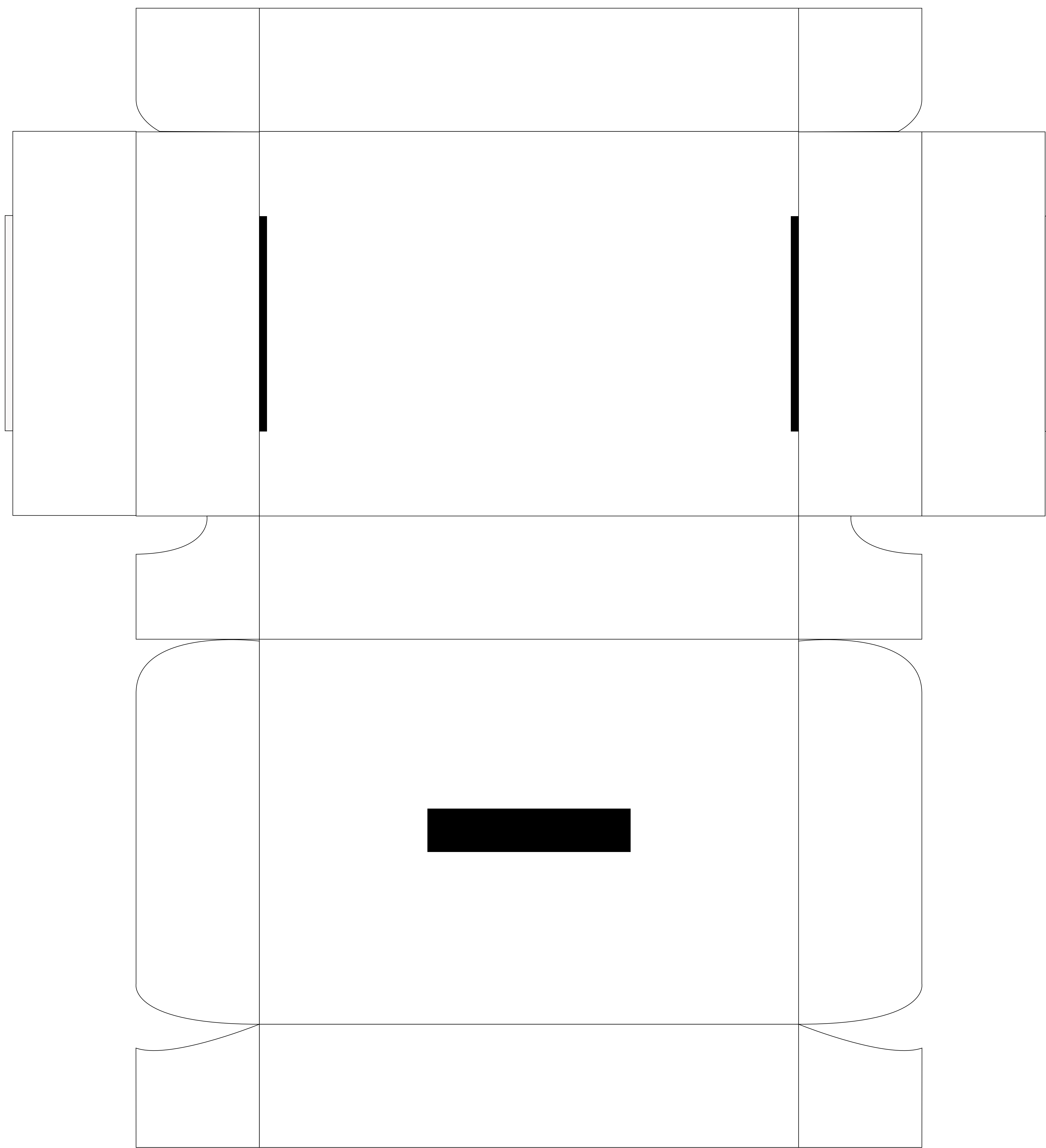
herramientas  
pedagógicas para el

**Cuidado**  
socioafectivo



**Diseño Caja**





herramientas  
pedagógicas para el

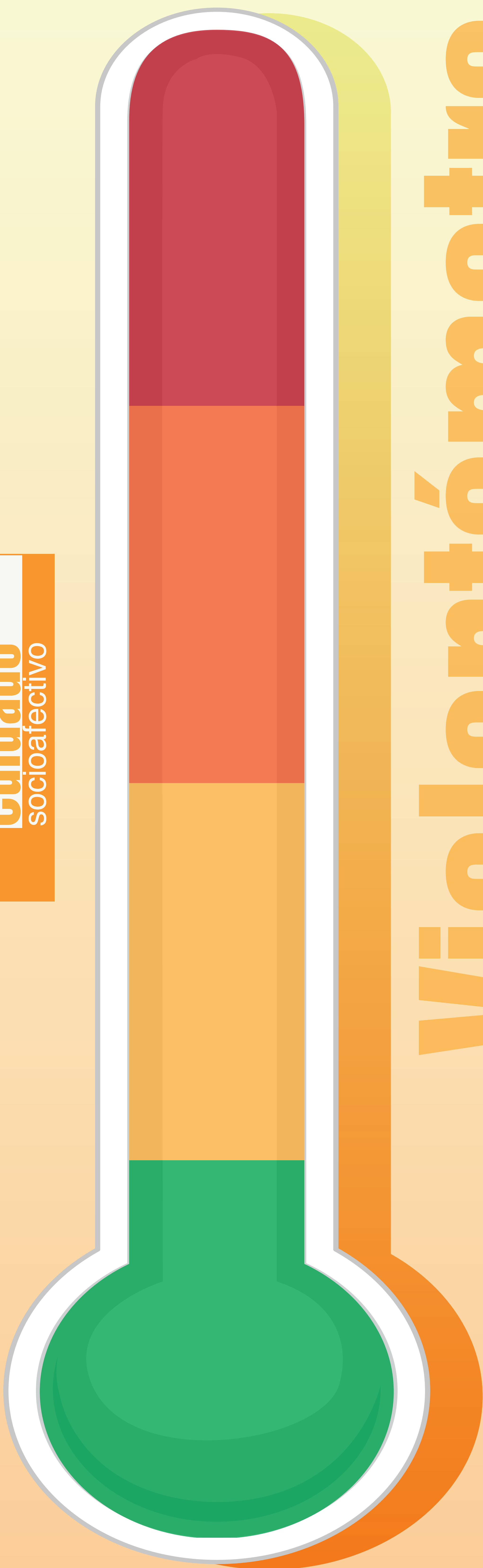
**Cuidado**  
socioafectivo

**DISEÑOS**

**Violentómetro  
Amómetro**

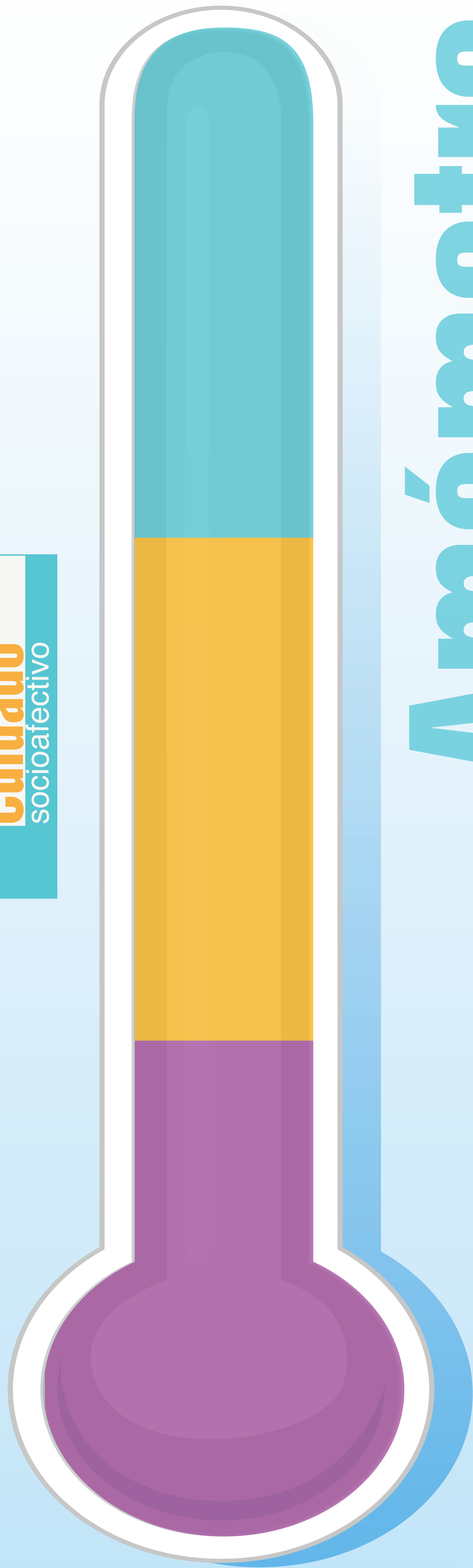


herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



**Violentómetro**

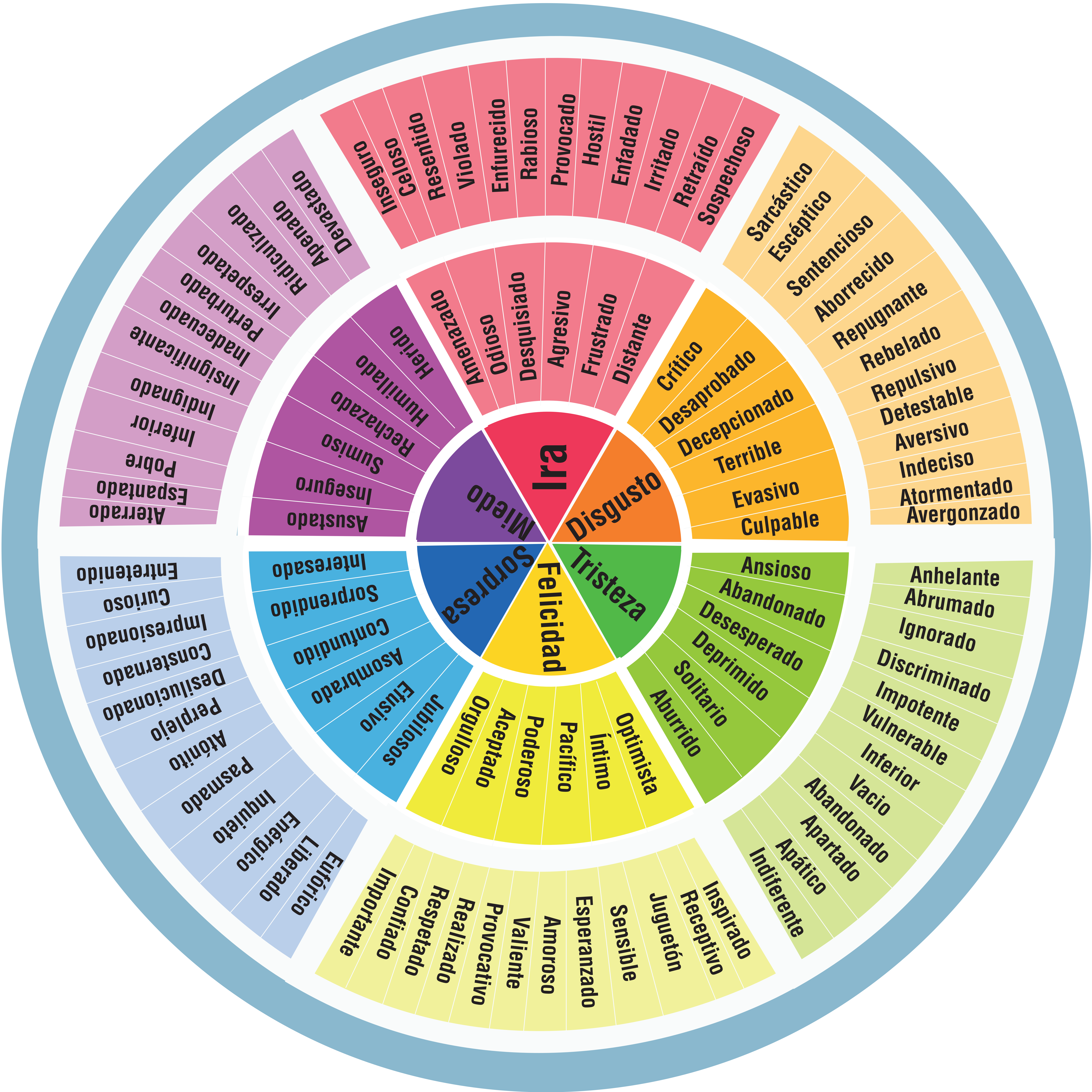
herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



**Amómetro**

# Circulo de las Emociones





**Ira**

**Disgusto**

**Tristeza**

**Felicidad**

**Sorpresa**

**Miedo**

Inseguro  
Celoso  
Resentido  
Violado  
Enfurecido  
Rabioso  
Provocado  
Hostil  
Enfadado  
Irritado  
Retraído  
Sospechoso

Sarcástico  
Escéptico  
Sentencioso  
Aborrecido  
Repugnante  
Rebelado  
Repulsivo  
Detestable  
Aversivo  
Indeciso  
Atormentado  
Avergonzado

Crítico  
Desaprobado  
Decepcionado  
Terrible  
Evasivo  
Culpable

Ansioso  
Abandonado  
Desesperado  
Solitario  
Aburrido

Óptimo  
Desquisiado  
Agresivo  
Frustrado  
Distante

Orgulloso  
Aceptado  
Poderoso  
Pacífico  
Íntimo  
Optimista

Asustado  
Inseguro  
Sumiso  
Rechazado  
Humillado  
Herido  
Amazedo

Interesado  
Sorprendido  
Confundido  
Asombrado  
Eufusivo  
Jubiloso

Inspirado  
Receptivo  
Juguetón  
Sensible  
Esperanzado  
Amoroso  
Valiente  
Provocativo  
Realizado  
Respetado  
Confiado  
Importante

Aterrado  
Espantado  
Pobre  
Inferior  
Indignado  
Insignificante  
Inadecuado  
Perturbado  
Irrespetado  
Ridiculizado  
Apenado  
Devastado

Entendido  
Curioso  
Impresionado  
Consterñado  
Desilusionado  
Perplejo  
Atónito  
Pasmado  
Inquieto  
Energico  
Liberado  
Eufórico



herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo




herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo

# Bolsas Material







herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo

herramientas  
pedagógicas para el  
**Cuidado**  
socioafectivo



## Diseño

Sofía García Y Kimberly Moreno

## Diagramación

Yonatan Giraldo

# Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>INSTRUCCIONES PARA EL USO DE HERRAMIENTAS</b>	<b>2</b>
Recomendaciones	<b>3</b>
<b>¿Qué es el cuidado socioafectivo?</b>	<b>4</b>
<b>BUZÓN DEL ANONIMATO</b>	<b>5</b>
Uso:	<b>6</b>
Nuestra experiencia	<b>9</b>
<b>VIOLENTÓMETRO</b>	<b>10</b>
Uso:	<b>12</b>
Nuestra experiencia	<b>21</b>
<b>AMÓMETRO</b>	<b>22</b>
Uso:	<b>23</b>
Nuestra experiencia	<b>31</b>
<b>CIRCULO DE LAS EMOCIONES</b>	<b>32</b>
Uso:	<b>33</b>
Nuestra experiencia	<b>37</b>
Glosario	<b>38</b>

# Introducción

La caja de herramientas es el resultado de una investigación pedagógica realizada en la ciudad de Bogotá D.C. en el I.E.D. El Jazmín, con estudiantes de los grados noveno a once de la jornada de la tarde. Esta investigación surge de la urgente necesidad de fortalecer herramientas para el sostenimiento de la vida en un contexto de crisis humanitaria, en el cual problemáticas como los suicidios, trastornos de ansiedad, asesinatos y múltiples formas de violencia como la sexual, física y verbal, son fenómenos que se han vuelto sistemáticos. Al estar presentes de manera cotidiana, estos se normalizan y se integran en la vida diaria, invisibilizando sus graves impactos en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

Por tal razón, la caja de herramientas pedagógica tiene como objetivo no solo visibilizar y desnaturalizar estas problemáticas, sino también proporcionar estrategias de acompañamiento y autocuidado que fomenten el bienestar y la convivencia dentro del ámbito escolar. Esto, es especialmente relevante si consideramos que la escuela es un espacio de socialización entre las subjetividades, identidades y el aprendizaje, en el cual las/os estudiantes y profesoras/es coexisten de seis a ocho horas diarias, cinco días a la semana, durante nueve meses al año y a lo largo de aproximadamente doce a quince años. Este prolongado tiempo de interacción no solo permite la construcción de relaciones socioafectivas y de apoyo mutuo, sino también, en algunos casos, el desarrollo de vínculos sexoafectivos. Asimismo, estas relaciones están profundamente influidas por el contexto cultural, económico y social que rodea a las/os estudiantes y a las/os profesoras/es. Por ello, es fundamental indagar de qué manera se construyen y consolidan estas relaciones en la escuela y cómo se manejan las tensiones que emergen de las diferentes subjetividades que convergen en el espacio escolar. La caja de herramientas busca precisamente abrir un espacio de reflexión y acción que permita a las/os estudiantes, las/os profesoras/es y el equipo de orientación identificar, cuestionar y reconfigurar estas dinámicas, brindándoles recursos prácticos para una convivencia que valore la dignidad humana y el respeto mutuo.

# Introducción

## INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS

¡Hola! Te queremos contar en consiste esta caja de herramientas para el cuidado socioafectivo. Esta caja es un conjunto de cuatro herramientas didáctico-pedagógicas con las cuales puedes interactuar y dialogar colectivamente en el contexto escolar y espacialmente en el contexto aula. Allí encontrarás materiales tales como el Buzón del Anonimato, el Violentómetro de material imán el Amómetro de material imán y el Circulo de las Emociones acompañado de seis siluetas de botellitas de material imán. Además, cuentas con algunos con materiales adicionales para interactuar con cada herramienta las cuales vienen en la bolsa morada que encuentras al interior de la caja. Estos materiales son:

Diez (10) marcadores borrables.

Ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material imán.

Ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material cartulina.

Una cinta.

Unas tijeras.

Las herramientas de material imán permite que se adhieran fácilmente a superficies metálicas. Esta característica facilita su uso en diversas actividades y ofrece una forma práctica de organizarlos e interactuar y mantenerlos visibles durante las sesiones.

Con estas herramientas podrás trabajar durante clases, actividades alternativas, talleres, diálogos, entre otros, que facilitarán la comprensión de las emociones, sentires y experiencias que transgreden la vida escolar.

Estos instrumentos están diseñados para ser utilizados y facilitados tanto por profesoras/es como por estudiantes y el equipo de orientación. Por ello, te recomendamos que su implementación sea con grupos de entre 18 y 45 personas, con edades a partir de los catorce (14) años, ya que en estas edades se cuenta con la capacidad para reflexionar en colectivo y abordar las temáticas planteadas de manera adecuada y participativa.

**\*El uso de estas herramientas está abierto a otras posibilidades de implementación de acuerdo con la imaginación y creatividad pedagógica que tengan las personas que deseen hacer uso de las mismas.\***

## Recomendaciones:

★ Antes de que inicies es importante generar acuerdos de participación y respeto con el grupo. Asimismo, de las consecuencias que habrá en caso de incumplimientos. Te recomendamos llevar una propuesta y ponerla en dialogo.

Ejemplo: No interrumpir cuando alguien está hablando.

Respetar las diferentes formas de participación las cuales pueden ser verbales y no verbales.

No burlarse de las opiniones y expresiones de las/os demás.

★ Estos materiales pueden fomentar información personal y delicada, por ende, te recomendamos que su uso sea de práctica responsable y cuidadosa.

Si te encuentras información que consideres que pone en peligro la vida de alguien, acude a las entidades competentes.

★ Te recomendamos algunas entidades que ofrecen diferente tipo de atención para situaciones en riesgo:

- Línea Purpura 018000112137 Línea Púrpura Bogotá 018000112137 “Mujeres que escuchan Mujeres” | Secretaría Distrital de la Mujer
- Línea Calma 018000423614 Línea Calma | Cultura Ciudadana
- Red Psicólogxs Feministas Red Psicólogxs Feministas | Psicólogxs con Perspectiva de Género
- Ten en cuenta que a veces expresar las emociones puede ser difícil y pueden generar burlas por parte de las/os integrantes. Por eso, es importante establecer acuerdos que permitan guiar la actividad con respeto.
- Te aconsejamos que varies entre la participación verbal y no verbal.
- También es importante no presionar ni obligar a las personas si no desean profundizar en temas específicos.

— Lee cuidadosamente el modo de usu que cada herramienta contiene.

— Cuidar y devolver el material a su respectiva bolsita y cajita.

— Disfrutar y valorar el conocimiento que puedes explorar con cada material.

# ¿Qué es el cuidado socioafectivo?

El **Cuidado Socioafectivo** es un concepto que se refiere a las prácticas y actitudes que fomentan el bienestar emocional y social de las personas dentro de un contexto determinado, como puede ser la escuela, la familia o la comunidad. Este tipo de cuidado busca atender no solo las necesidades físicas, sino también las emocionales y relacionales de las personas, promoviendo un ambiente en el que todas/os se sientan valoradas/os, apoyadas/os y comprendidas/os. Por tal razón, lo presentamos como una categoría política que invita a analizar y debatir las diversas realidades que enfrentan tantos estudiantes como profesoras/es. Ello, en un contexto marcado por un sistema capitalista, patriarcal y colonial, puesto que, muchas de estas realidades son violentas y desaprueban las emociones que pueden surgir desde lo colectivo. Este enfoque promueve la creación de espacios donde el amor, la seguridad y las emociones se convierten en motores del aprendizaje, fomentando un pensamiento crítico que permita el acceso al conocimiento para todas/os. Por ello, se propone esta Caja de Herramientas didáctico-pedagógica para que el cuidado socioafectivo pueda llevarse a la práctica e implementación.



# BUZÓN DEL ANONIMATO

# BUZÓN DEL ANONIMATO

# BUZÓN DEL ANONIMATO

El **Buzón del Anonimato** es una herramienta que se presenta en una cajita física con una abertura en la parte superior para acompañar actividades en las cuales la participación y la recolección de información es importante. Sus características consistentes en:

**El anonimato:** el cual permite a las/os estudiantes y las/os profesoras/es compartir pensamientos o preguntas sin temor a ser identificadas/os, lo que facilita la expresión de temas personales o delicados.

**La accesibilidad:** la cual se presenta en una cajita física donde las/os estudiantes y las/os profesoras/es pueden depositar sus escritos en cualquier momento, promoviendo la espontaneidad en la comunicación.

**Interactividad:** que puedes utilizar para diversas actividades, como en encuestas anónimas, reflexiones sobre clases, situaciones y emociones o temas específicos, y recoger preguntas sobre el contenido abordado en clase o actividad. Asimismo, fomenta y estimula la participación de todas/os las estudiantes y las/os profesoras/os, incluyendo aquellas personas que pueden ser más tímidas para hablar en público.

**La confidencialidad:** esta característica es muy importante porque garantiza que las respuestas y comentarios se manejen de manera confidencial, creando un espacio seguro para la expresión personal.

Esta herramienta te permite fomentar la comunicación y la expresión libre entre las/os estudiantes, las/os profesoras/es, en un entorno educativo. Funciona como un espacio seguro donde se puede depositar las inquietudes, preguntas o reflexiones de manera anónima, promoviendo así un ambiente de confianza y apertura.

El objetivo del Buzón del Anonimato es fomentar una participación segura, proporcionando un canal para que las/os estudiantes y las/os profesoras/es se expresen libremente sobre inquietudes o temas importantes para ellas/os. Te permite conocer mejor las preocupaciones y necesidades emocionales o académicas de las/os estudiantes y profesoras/es, facilitando así un conocimiento específico de situaciones que se pueden cohibir u omitir en público.

# USO:

El uso de esta herramienta se concibe como un medio para promover la participación y recolectar información para su posterior análisis y reflexión. Para aprovecharla al máximo, es importante contar con una actividad previamente planeada en la que se utilice el Buzón del Anonimato como recurso de apoyo. Esta actividad debe incluir preguntas abiertas que faciliten respuestas igualmente abiertas, fomentando un espacio de expresión sincera y libre. Asimismo, puedes utilizar las fichas interactivas de material imán o las fichas interactivas de cartulina.

Dado que la herramienta está diseñada para apoyar y enriquecer la participación en diversas actividades, el tiempo de uso puede adaptarse libremente según las necesidades y objetivos específicos de cada sesión.

**NOTA:** Esta herramienta también se puede utilizar como apoyo de interacción para los elementos que acompañan esta Caja de Herramientas.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
1.ABRIR LA CAJA DE HERRAMIENTAS	<p>Abre la caja de herramientas.</p> <p>Toma la cartilla con el nombre “INSTRUCCIONES” busca el capítulo titulado “INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS” y lee atentamente.</p> <p>Es importante que la leas con calma y detalladamente.</p>	Cartilla de Instrucciones
2.PREPARAR LOS MATERIALES	<p>Una vez hayas terminado de leer la Cartilla de las instrucciones, saca todo lo que esté al interior de la caja.</p> <p>Coge la bolsa morada que contiene los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas, la cinta y las tijeras, y saca solos los diez (10) marcadores y las (135) fichas interactivas.</p> <p>Después, guarda los demás materiales, con la bolsa morada, en un lugar seguro, mientras hagas uso de esta herramienta.</p>	<p>Buzón del Anonimato.</p> <p>Los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas.</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
3. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	<p>Ubica el Buzón del Anonimato en un lugar visible y accesible y al lado ubica los diez (10) marcadores.</p> <p>Ubica el espacio de acuerdo con la planeación de tu actividad.</p>	Buzón del Anonimato.
4. INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD	<p>Una vez ubicado el Buzón del Anonimato, procede a explicar en qué consiste tu actividad planeada.</p> <p>Cuando llegues a la parte de describir las indicaciones para responder las preguntas abiertas, coge las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas y muéstralas de manera que todas/os las personas las pueden ver.</p> <p>Posteriormente, indica que, con los diez marcadores que están a un costado del Buzón del Anonimato, escribirán su respuesta anónimamente y acto seguido la depositarán en el Buzón del Anonimato.</p> <p>Una vez quede clara la información procede a hacer entrega de las fichas a cada una/o de las/os participantes, para iniciar con tu actividad planeada.</p>	<p>Buzón del Anonimato.</p> <p>Los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas</p>
5. ANALISIS	Una vez finalizada la actividad. Recoge los diez (10) marcadores y el Buzón del Anonimato. Posteriormente, deberás dedicar un tiempo para lectura y sistematización de las respuestas.	<p>Buzón del Anonimato.</p> <p>Los diez (10) marcadores.</p> <p>Las ciento treinta y cinco (135) fichas interactiva</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6. GAURDAR EL MATERIAL.</p>	<p>Una vez guardada la información. Limpia y guarda las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas y los diez (10) marcadores en la bolsa morada.</p> <p>Después, devuelve a la caja todos los elementos que sacas al inicio y la bolsa morada.</p> <p>El Buzón del Anonimato.</p> <p>El Amómetro</p> <p>El Violentometrto</p> <p>Circulo de las emociones.</p>	<p>Caja de Herramientas para el Cuidado Socioafectivo.</p>

# Nuestra experiencia



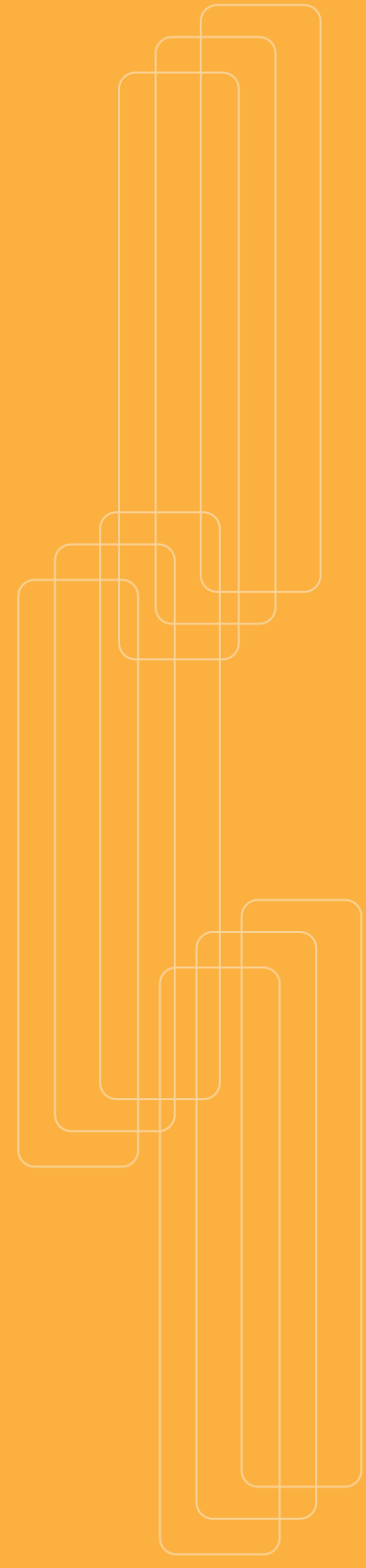
El Buzón del Anonimato surgió después de que un grupo de estudiantes de noveno grado nos expresara que nuestras clases les parecían aburridas y repetitivas. A raíz de esta crítica, sugirieron un espacio en el que pudieran escribir, de forma anónima, los temas que les gustaría tratar en clase. Así nació la idea de crear un buzón donde pudieran compartir sus opiniones y propuestas.

Diseñamos el buzón de forma manual, utilizando una caja de cartón pintada en rojo y negro, con una abertura en la parte superior para introducir hojas de papel. Una vez terminado, comenzamos a implementarlo en varias sesiones. Lo utilizamos frecuentemente en actividades que incluían preguntas personales, pues el anonimato les

permitía expresarse con sinceridad y confianza. Además, el buzón nos facilitó analizar las dinámicas de las relaciones en el aula, ampliando así nuestra comprensión del grupo.

A través de este buzón, descubrimos que algunos estudiantes habían atravesado situaciones difíciles, como abuso y acoso sexual, mientras que otros lidiaban con trastornos alimenticios o se autolesionaban. También supimos sobre la ausencia de figuras parentales en sus vidas, y logramos identificar a las personas con quienes se sentían seguras y aquellas a quienes querían o admiraban. Incluso, nos acercamos a comprender mejor sus relaciones familiares y, de manera más amplia, sus gustos e intereses.

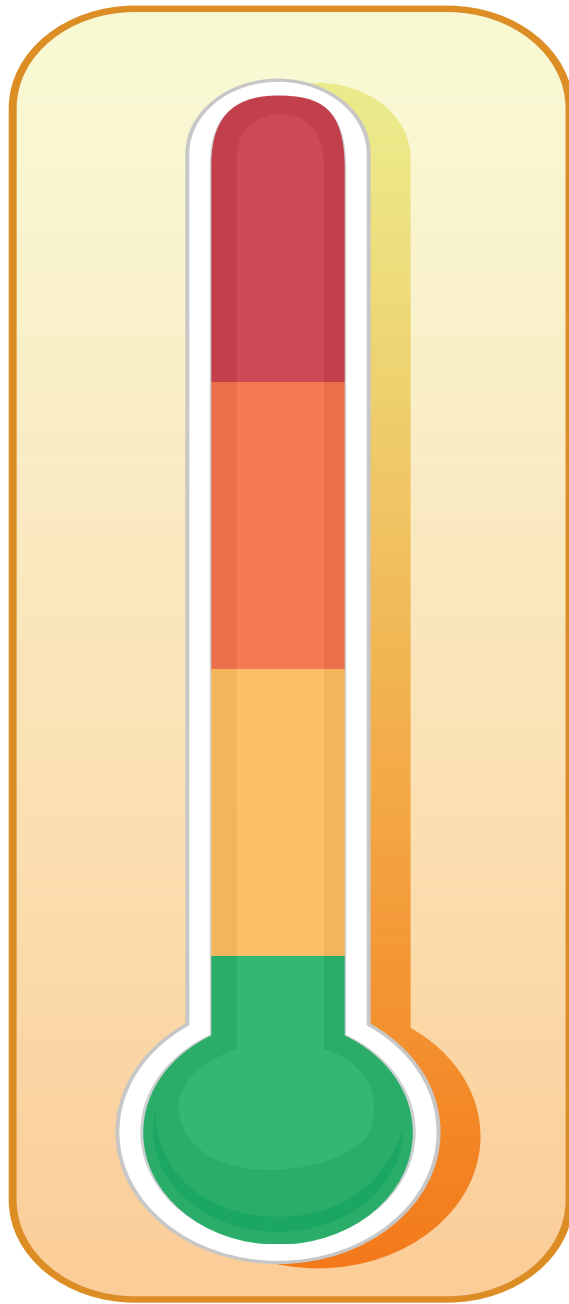
Asimismo, el buzón permitió que las/os estudiantes se expresaran con total honestidad sobre nuestro trabajo, ya que el anonimato garantizaba que no hubiera repercusiones ni que se interpretaran sus comentarios de manera personal. Esta herramienta les brindó un espacio seguro para comunicar sus percepciones, lo cual enriqueció nuestra práctica pedagógica y nos ayudó a mejorar continuamente.



# VIOLENTÓMETRO

# VIOLENTÓMETRO

# VIOLENTÓMETRO



El violentómetro es una herramienta pedagógica diseñada para identificar y medir distintos niveles de violencia en las relaciones interpersonales. A través de una escala visualmente progresiva en forma de termómetro, se clasifican conductas violentas desde las formas más sutiles, hasta las más graves, como el abuso físico o el asesinato. Esta herramienta es utilizada para sensibilizar y educar a las personas, especialmente en la violencia hacia las mujeres, sobre los tipos y niveles de violencia, ayudándoles a reconocer señales de alerta en sus relaciones personales y a buscar apoyo en caso de necesitarlo. El violentómetro fue creado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) de México, específicamente por el Programa de Investigación y Estudios de Género (PIEG), como una herramienta de prevención y concientización sobre la violencia en las relaciones interpersonales. Surgió en respuesta a las necesidades de identificar y visualizar las distintas manifestaciones de violencia que pueden aparecer en las relaciones afectivas, familiares o sociales, especialmente las que suelen ser normalizadas o pasar desapercibidas. Desde su creación, el violentómetro se ha difundido ampliamente en contextos educativos y de salud, siendo adoptado por diversas instituciones y organismos en América Latina como un recurso clave para promover relaciones libres de violencia y fomentar la detección de conductas violentas.

# VIOLENTÓMETRO

El violentómetro se estructura en cuatro niveles de riesgo, representados por colores que van del verde al rojo para indicar la gravedad progresiva de las conductas violentas :

**Verde:** es un nivel de riesgo, que incluye conductas de violencia denominada “sutil” o psicológica que a menudo son normalizadas, como bromas hirientes, celos, o chantajes emocionales.

**Amarillo:** es un nivel de riesgo, que abarca actitudes de control y manipulación, como el aislamiento de amistades o familiares, mentiras y amenazas. Estas conductas son más evidentes y comienzan a afectar significativamente la autonomía de la persona.

**Naranja:** es un nivel de riesgo, en el cual las conductas se vuelven abiertamente agresivas. Aquí se incluyen la intimidación, el abuso verbal, el acoso, y las amenazas físicas, indicando un ambiente de riesgo que puede escalar a situaciones de mayor peligro.

**Rojo:** es un nivel crítico, que representa la violencia extrema. En este nivel se presentan conductas como el abuso físico grave, el acoso extremo y el homicidio. Estas acciones representan un riesgo severo para la integridad física y emocional de la persona.

Cada color en el violentómetro ayuda a las personas a reconocer la intensidad de las conductas violentas y a tomar conciencia sobre cuándo buscar ayuda o actuar para evitar que la situación escale a niveles peligrosos.

Teniendo en cuenta que la escuela y el contexto aula es un espacio de relación socioafectiva, es importante poner en discusión y reflexión las nociones que se tienen frente acciones que se consideran violentas o de acciones que tenemos normalizadas y naturalizadas que entran en una escala de violencia. Por tal razón, que el violentómetro hace parte de esta caja de herramientas, con el objetivo de permitirte, por medio de actividades didáctico-pedagógicas, abrir espacios para dialogar sobre la violencia y la importancia de poder reconocerla a tiempo.

Para hacer uso de la herramienta encontraras un plegable en figura de termómetro diseñado con un material imán, el cual te permite adherir las fichas interactivas con los cuatro niveles de colores: verde = acosos, amarillo = riesgo, naranja = violencia, rojo =delito. Para que interactúes con las herramientas, en el interior de la caja, encuentras una bolsa morada que contiene diez (10) marcadores borrables y ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material imán, una cinta y unas tijeras por si necesitas sostenerlo contra la pared o en el suelo.

# USO:

Para la actividad es importante que previamente informes a las/os participantes que deben contar con hojas blancas o cuadriculadas y algo con lo que puedan escribir (esfero, lápiz, marcadores).

**NOTA:** Esta actividad puede ser ajustada a tiempos de una hora a dos horas.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
1. ABRIR LA CAJA DE HERRAMIENTAS	<p>Abre la caja de herramientas.</p> <p>Toma la cartilla con el nombre “INSTRUCCIONES” busca el capítulo titulado “INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS” y lee atentamente.</p> <p><b>NOTA:</b> es importante que no te saltes este punto.</p>	Cartilla de Instrucciones Los diez(10) marcadores.
2.PREPARAR LOS MATERIALES	<p>Una vez hayas terminado de leer el capítulo titulado “INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS” alista la bolsa con el nombre Violentómetro y saca el plegable (es decir, el violentómetro) y también, la bolsa de color morada.</p>	<p>Bolsa color morada que contiene los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas, una cinta y unas tijeras.</p> <p>Bolsa con el nombre Violentómetro.</p>

# USO:

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
3. CONOCE EL MATERIAL	<p>Abre la bolsa morada y saca los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material imán, la cinta y las tijeras.</p> <p>Después, abre la bolsa con el nombre del Violentómetro y despliega el material. Luego, (si lo requieres y con ayuda de la cinta y las tijeras) ubícalo en el aula en el lugar que prefieras como, por ejemplo, el suelo, la pared, el tablero, etc.</p> <p>Posteriormente, ubica la cinta y las tijeras en una zona accesible para las/os participantes. Puede ser cerca de los plegables del Violentómetro.</p>	<p>Pagable en forma de termómetro titulado Violentómetro</p> <p>Los diez (10) marcadores.</p> <p>Las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material imán.</p> <p>Una cinta</p> <p>Unas tijeras.</p>
4. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	<p>Conforma grupos de acuerdo con la cantidad total de personas presentes. Si el número de participantes es inferior a 18, los grupos deben estar compuestos por 3 personas cada uno. Si hay 18 o más participantes, se formarán grupos de 6 personas. Asegúrate de que todos los grupos tengan el mismo número de integrantes.</p> <p>Una vez conformado los grupos reparte de a tres (3) o cuatro (4) fichas interactivas a cada participante y un marcador por grupo.</p>	<p>Las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material imán.</p> <p>Los diez (10) marcadores borrables</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>5. INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Para este momento, te proponemos que cada grupo saque una hoja y escriban las cuatro definiciones o lo que entienden por los cuatro niveles del Violentómetro los cuales son:</p> <p>verde = acosos</p> <p>amarillo = riesgo,</p> <p>naranja = violencia,</p> <p>rojo = delito</p> <p>Nota: Esto es con el fin de que cada participante se familiarice con los conceptos que se desarrollaran en los niveles del Violentómetro.</p> <p>Al terminar las definiciones, cada grupo, con ayuda de la cinta y las tijeras, debe pegarlas al costado izquierdo del plegable Violentómetro.</p> <p>Cada grupo tendrá la oportunidad de exponer la definición de cualquier nivel que deseen, sin importar si hay repeticiones con las definiciones de otros grupos</p>	<p>Plegable del Violentómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijeras</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Una vez que los grupos hayan definido cada nivel, invita a las/os participantes a nombrar situaciones que consideren o perciban como violentas y en las que han evidenciado o vivido en la escuela y aula.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desprecio</li> <li>● Homofobia</li> <li>● Xenofobia</li> <li>● Deslealtad (No respetar la palabra)</li> <li>● Complicidad ante acciones injustas</li> <li>● Injusticia</li> <li>● Deber ser</li> <li>● Estereotipos de género</li> <li>● Robo</li> <li>● Racismo</li> <li>● Agresión física (Empujones, pellizcos, apretones)</li> <li>● Clasismo</li> <li>● Ridiculizar</li> <li>● Violencia Verbal</li> <li>● Abuso de Poder</li> <li>● Opinar sobre los cuerpos ajenos</li> </ul> <p>Estas situaciones se escribirán con los marcadores borrables en las fichas interactivas. Posteriormente se colocarán en el nivel que cada grupo crea correspondiente.</p> <p><b>NOTA:</b> Por cada nivel hay un fragmento que debes leer en voz alta para que las/os participantes escuchen con atención.</p>	<p>Plegable del Violentómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijeras</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6.DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Lee el siguiente fragmento en voz alta:</p> <p><b>“Verde: EL ACOSO.</b></p> <p>¡TEN CUIDADO! La violencia aumentará</p> <p>El acoso es un comportamiento que busca molestar, intimidar o hacer sentir mal a otra persona de manera repetida. Esto puede suceder en persona o a través de mensajes, redes sociales o internet. El acoso incluye burlas, insultos, amenazas, difundir rumores o excluir intencionalmente a alguien de actividades o grupos. Aunque a veces puede parecer una broma o algo sin importancia, el acoso afecta las emociones, la autoestima y el bienestar de quien lo sufre.”</p> <p>Una vez hayas leído y las/os demás hayan escuchado. Se analizará las acciones puestas en este nivel entre todas/os, con las siguientes preguntas generadoras:</p> <p>¿Todas/os están de acuerdo que esta acción debe estar en este nivel? ¿por qué? Si la respuesta es que no ¿en qué nivel lo pondrían y por qué?</p> <p>¿Alguien presente ha vivido o evidenciado alguna de esta situación?</p> <p>¿Lo consideraban violento? ¿Por qué?</p>	<p>Plegable del Violentómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijeras</p>

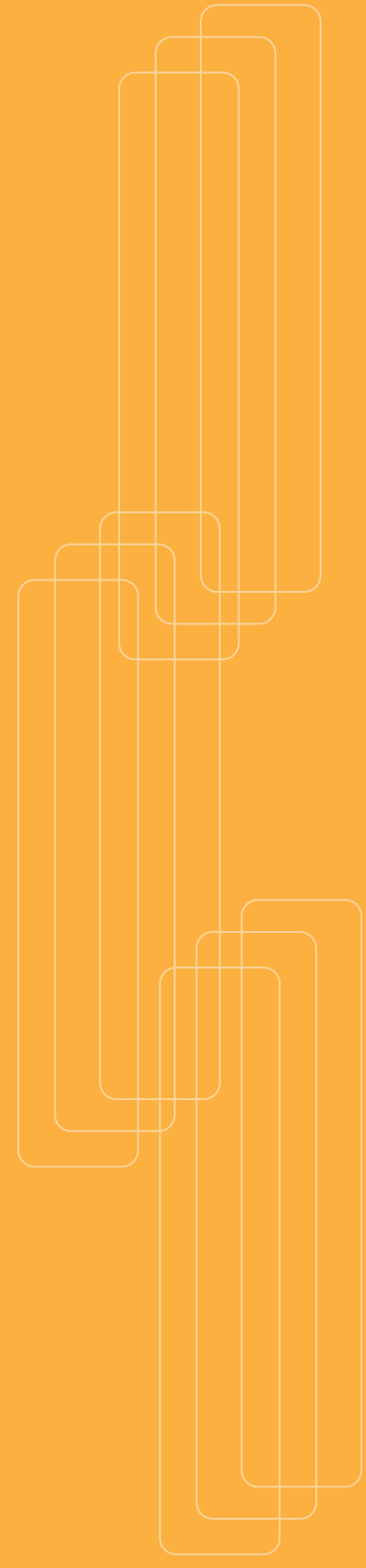
PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6.DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Lee el siguiente fragmento en voz alta:</p> <p><b>“Amarillo: RIESGO ¡ES HORA DE PONER LIMITE!</b></p> <p>Se identifican acciones que pueden dañar la integridad, autoestima, subjetividad e identidad de una persona o grupo, de manera directa o indirecta. Estas conductas, aunque a veces parecen pequeñas o insignificantes, pueden afectar negativamente el bienestar y la convivencia para las personas.”</p> <p>Una vez hayas leído y las/os demás hayan escuchado. Se analizará las acciones puestas en este nivel entre todas/os, con las siguientes preguntas generadoras:</p> <p>¿Todas/os están de acuerdo que esta acción debe estar en este nivel? ¿por qué? Si la respuesta es que no ¿en qué nivel lo pondrían y por qué?</p> <p>¿Alguien presente ha vivido o evidenciado alguna de esta situación?</p> <p>¿Lo consideraban violento? ¿Por qué?</p>	<p>Plegable del Violentómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijeras</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6.DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Lee el siguiente fragmento en voz alta:</p> <p><b>“Naranja: VIOLENCIA</b></p> <p>¡PILAS, QUÍ YA HAY QUE HABLARLO CON ALGUIEN!</p> <p>Acciones y uso intencional de la fuerza física o el poder real como amaneza, que se puede dar en una/o mismo/a, grupo o comunidad”.</p> <p>Una vez hayas leído y las/os demás hayan escuchado. Se analizará las acciones puestas en este nivel entre todas/os, con las siguientes preguntas generadoras:</p> <p>¿Todas/os estan de acuerdo que está accion debe estar en este nivel? ¿por qué? Si la respuesta es que no ¿en qué nivel lo pondrían y porqué?</p> <p>¿Alguien presente ha vivido o evidenciado alguna de esta situación?</p> <p>¿Lo consideraban violento? ¿Por qué?</p>	<p>Plegable del Violentómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijeras</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6.DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Lee el siguiente fragmento en voz alta:</p> <p><b>“Rojo: DELITO</b></p> <p>¡OJO HAY QUE DENUNCIAR CON LA AUTORIDAD COMPETENTE!</p> <p>Un delito es una acción o comportamiento que va en contra de lo establecido por la moral o de las leyes y que causa daño a otras personas o a la sociedad. Merece un castigo o pena de privar la libertad, dependiendo de la gravedad de lo que hizo”.</p> <p>Una vez hayas leído y las/os demás hayan escuchado. Se analizará las acciones puestas en este nivel entre todas/os, con las siguientes preguntas generadoras:</p> <p>¿Todas/os están de acuerdo que esta acción debe estar en este nivel? ¿por qué? Si la respuesta es que no ¿en qué nivel lo pondrían y por qué?</p> <p>¿Alguien presente ha vivido o evidenciado alguna de esta situación?</p> <p>¿Lo consideraban violento? ¿Por qué?</p>	<p>Plegable del Violómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijeras</p>

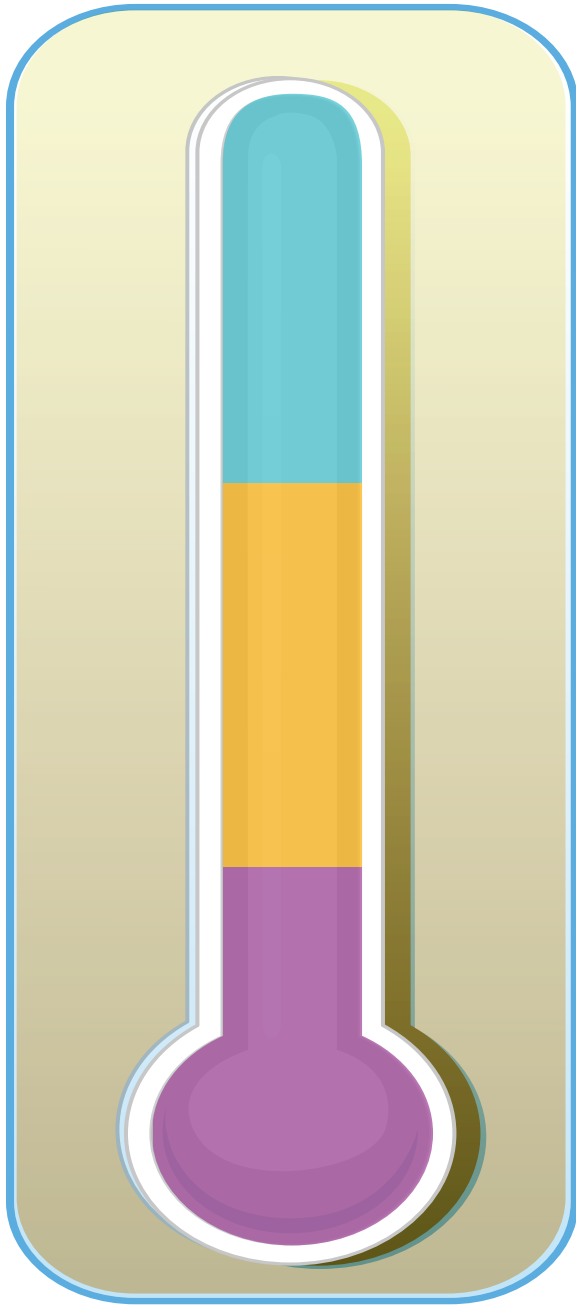
PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
7. REFLEXIÓN	<p>Por último, para cerrar la actividad. Te recomendamos las siguientes preguntas que te ayudaran abordar más fácil las reflexiones que pueden salir de dicha actividad.</p> <p>¿Qué sintieron identificando estas acciones?</p> <p>¿Fue fácil o difícil identificar estas acciones?</p> <p>¿Qué conclusiones pueden tener de este ejercicio?</p> <p>¿Fue significativo este ejercicio? Si/No por qué</p> <p>¿Generó algún cambio de perspectiva este ejercicio?</p> <p>El propósito de esta reflexión es identificar cómo nos relacionamos y reconocer lo que podemos permitir y lo que no. También busca ayudarnos a identificar qué acciones realizamos o que otros realizan que hemos normalizado y naturalizado.</p>	Plegable del Violentometro con las fichas puestas.
8. GAURDAR EL MATERIAL	<p>Una vez terminada la actividad, limpia y guarda las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas y los diez (10) marcadores en la bolsa morada, la cinta y las tijeras. Dobra y guarda el plegable del Violentómetro en su respectiva bolsa. Y posteriormente, devuelve estos elementos a la caja de herramientas.</p> <p>Cierra la caja y guárdala para su próximo uso.</p>	Caja de Herramientas para el Cuidado Socioafectivo





AMÓMETRO  
**AMÓMETRO**

# AMÓMETRO



El Amómetro es una herramienta que se basa en el violentómetro y consta de tres niveles: Rosa = Respetado, Amarillo = Querido y Azul = Amado. Está diseñada para reflexionar y reconocer los diferentes niveles de afecto en las relaciones interpersonales dentro del aula. Su objetivo es facilitar la comprensión de los aspectos fundamentales que constituyen el respeto, el cariño y el amor, promoviendo así un ambiente educativo más saludable y empático.

Esta herramienta te permite que las/os participantes pueden identificar y reflexionar sobre sus propias emociones y las de las/os demás, ayudando a reconocer el respeto, valorar el cariño y entender el amor.

Hablar sobre los afectos en el aula es tan fundamental como abordar el tema de la violencia, ya que ambos aspectos son esenciales para la formación de relaciones personales en este espacio.

En este contexto, el Amómetro se presenta como una herramienta versátil que puede aplicarse en diversas situaciones. Por ejemplo, permite reconocer opiniones y percepciones acerca de los distintos afectos y las relaciones interpersonales. Además, facilita la identificación de acciones que se consideran muestras de respeto, cariño y amor. Esta herramienta ofrece una valiosa oportunidad para dialogar y profundizar en el conocimiento de quienes comparten el aula, fomentando así un ambiente más íntegro y empático.

Para hacer uso de la herramienta encontrarás un plegable en figura que representa un termómetro en material de imán, el cual permite adherir las fichas interactivas. Este plegable se encuentra dividido en tres niveles con tres colores, con el cual puedes interactuar con el material adicional que encuentras en la bolsa morada.

# USO:

Para la actividad es importante que previamente informes a las/os participantes que deben contar con hojas blancas o cuadriculadas y algo con lo que puedan escribir (esfero, lápiz, marcadores).

**NOTA:** Esta actividad puede ser ajustada a tiempos de una hora a dos horas.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
1.ABRIR LA CAJA DE HERRAMIENTAS	<p>Abre la caja de herramientas.</p> <p>Toma la cartilla con el nombre “INSTRUCCIONES” busca el capítulo titulado “INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS” y lee atentamente.</p> <p>NOTA: es importante que no te saltes este punto.</p>	Cartilla de Instrucciones
2.PREPARAR LOS MATERIALES	<p>Una vez hayas terminado de leer el capítulo titulado “INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS” alista la bolsa con el nombre Amómetro y saca el plegable (es decir, el Amómetro) y también, la bolsa de color morado.</p>	<p>Bolsa color morada que contiene los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas, una cinta y unas tijeras.</p> <p>Bolsa con el nombre Amómetro.</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>3. CONOCE EL MATERIAL</p>	<p>Abre la bolsa morada y saca los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material de iman, la cinta y las tijeras.</p> <p>Después, abre la bolsa con el nombre del Amómetro, saca el plegable y extiéndelo.</p> <p>Luego, (si lo requieres y con ayuda de la cinta y las tijeras) ubícalo en el aula en el lugar que prefieras como, por ejemplo, el suelo, la pared, el tablero, etc.</p>	<p>Pagable en forma de termómetro titulado Amómetro</p> <p>Los diez (10) marcadores.</p> <p>Las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material imán.</p> <p>Una cinta</p> <p>Unas tijeras</p>
<p>4. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO</p>	<p>Conforma grupos de acuerdo con la cantidad total de personas presentes. Si el número de participantes es inferior a 18, los grupos deben estar compuestos por 3 personas cada uno. Si hay 18 o más participantes, se formarán grupos de 6 personas. Asegúrate de que todos los grupos tengan el mismo número de integrantes.</p> <p>Una vez conformado los grupos reparte tres (3) fichas interactivas a cada participante y un marcado como por grupo.</p>	<p>Fichas interactivas y marcadores borrables que las encuentras en la bolsa morada, acompañado de la cinta y las tijeras.</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>5. INSTRUCCIONES DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Para este momento, te proponemos que cada grupo saque una hoja y ella escriban las cuatro definiciones o lo que entienden por los cuatro niveles del Amómetro los cuales son</p> <p><b>Rosa: Respetada/o</b></p> <p><b>Amarillo: Querida/o</b></p> <p><b>Azul: Amada/o</b></p> <p><b>Nota:</b> Esto es con el fin de que cada participante se familiarice con los conceptos que se desarrollaran en los niveles del Amómetro.</p> <p>Posteriormente, cada grupo tendrá la oportunidad de exponer la definición de cualquier nivel que deseen, sin importar si hay repeticiones con las definiciones de otros grupos.</p>	<p>Desplegable del Amómetro.</p> <p>Esferos</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta</p> <p>Tijera</p>

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>6.DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Una vez terminada la socialización de los conceptos de las/os participantes, debes dar la indicación que la actividad se divide en tres momentos de acuerdo con cada nivel.</p> <p><b>NOTA:</b> Por cada nivel hay un fragmento que debes leer en voz alta para que las/os participantes escuchen con atención antes de empezar a escribir las respuestas.</p> <p>Lee el siguiente fragmento en voz alta:</p> <p>“Reconocer el Respeto y comprenderlo es la base de cualquier relación sana. A través del dialogo, el debate y las reflexiones se podrá permitir un espacio en el que se pueden expresar e identificar los pensamientos, opiniones y acciones de las/os participantes desde las experiencias cotidianas”.</p>	<p>El desplegable del Amometro.</p> <p>Las fichas interactivas</p> <p>Los marcadores borrables</p>

## DESCRIPCIÓN

Para este nivel rosado: respetada/o te proponemos que cada grupo responda en una de las fichas interactivas la siguiente pregunta:

**¿Con qué acciones me siento respetada/os?**

Acá te brindamos varios ejemplos que puedes compartir con el grupo:

- Me siento respetada/o cuando respetan mi espacio personal
- Me siento respetada/o cuando soy escuchada/o
- Me siento respetada/o cuando respetan mi palabra
- Me siento respetada/o cuando me tiene en cuenta en el aula
- Me siento respetada/o cuando hay una comunicación asertiva
- Me siento respetada/o cuando respetan mis límites
- Me siento respetada/o cuando mis ideas, pensamientos y opiniones son valoradas y tenidas en cuenta

**Nota:** No es necesario colocar el “me siento respetada/o cuando...”, solo con el verbo o la experiencia es totalmente válido.

Da unos minutos para que puedan responder y adherir las fichas interactivas al plegables del Amómetro y sigue con el siguiente nivel.

Lee el siguiente fragmento en voz alta:

“Valorar el Querer e identificarlo cómo las interacciones más significativas y cercanas pueden enriquecer sus vínculos afectivos. El Amómetro ofrece un espacio para explorar la intensidad emocional que acompaña a estas conexiones.”

## DESCRIPCIÓN

En este nivel Amarillo: Querer te sugerimos que invites a las/os participantes a reconocer esas acciones verbales y no verbales que representan un querer dentro del aula. Para ello, cada grupo debe contestar la siguiente pregunta:

### ¿Con qué acciones me siento querida/o?

Acá te brindamos varios ejemplos que puedes compartir con el grupo:

- Me siento querida/do cuando me vinculo amistosamente con mis compañeras/os.
- Me siento querida/do cuando compartimos algo de comer con mis amigas/os.
- Me siento querida/do cuando me siento escuchada/os y acompañada/o.
- Cuando me dan un abrazo, regalo o un beso.
- Cuando me siento segura/o de expresar mis sentimientos.

**Nota:** No es necesario colocar el “me siento querida/o cuando...”, solo con el verbo o la experiencia es totalmente valido.

Da unos minutos para que puedan responder y adherir las fichas interactivas al plegables del Amómetro y sigue con el siguiente nivel.

Lee el siguiente fragmento en voz alta:

“Entender el Amor y profundizar en la complejidad sobre el mismo abarca una variedad de emociones y sentimientos. Esta etapa permite reflexionar sobre lo que significa amar y ser amado, fomentando la empatía y la comunicación abierta”.

Este nivel es uno de los más complejos, pero al mismo tiempo el más interesante porque despierta la curiosidad y el debate entre las/os estudiantes y las/os profesoras/es.

## DESCRIPCIÓN

Para este nivel azul: Amada/o, te convocamos a debatir, reflexionar y reconocer qué es el amor, cómo identificarlo, cómo se siente dentro del aula por medio de la siguiente pregunta que cada grupo debe responder:

### ¿Con qué acciones me siento amada/o?

Acá te brindamos varios ejemplos que puedes compartir con el grupo.

- ◆ El amor en el aula se ve cuando la/el profesora/a planea las actividades.
- ◆ El amor en el aula se siente cuando me brindan una protección y seguridad.
- ◆ El amor en el aula se ve cuando me apoyan en mis sueños.
- ◆ El amor en el aula se ve cuando me corrigen de una manera empática por acciones que generan desacuerdo.
- ◆ El amor en el aula se siente cuando siento motivación, alegría, risas y felicidad en el aula.

**Nota:** No es necesario colocar el “me siento amada/o cuando...”, solo con el verbo o la experiencia es totalmente valido.

Da unos minutos para que puedan responder y adherir las fichas interactivas al plegables del Amómetro

**ACLARACIÓN:** Al finalizar se realiza una socialización de las repuestas ya sea por niveles o completa. Es decir, se puede socializar nivel por nivel o hacer una lectura general de las respuestas, llevando a cabo las reflexiones y debates que allí se puedan encontrar.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
7. REFLEXIÓN	<p>Por último, para cerrar la actividad. Te recomendamos las siguientes preguntas que te ayudaran abordar más fácil las reflexiones que pueden salir de dicha actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★¿Qué sintieron identificando estas acciones?</li> <li>★¿Fue fácil o difícil identificar estas acciones?</li> <li>★¿Qué conclusiones pueden tener de este ejercicio?</li> <li>★¿Fue significativo este ejercicio? Si/No por qué</li> <li>★¿Generó algún cambio de perspectiva este ejercicio?</li> </ul> <p>El propósito de esta reflexión es identificar cómo nos relacionamos y expresamos, tanto a nivel individual como colectivo, a través de acciones que generan la sensación de ser respetado/a, querido/a y amado/a dentro del aula.</p>	Plegable del Amómetro con las fichas puestas.
7. REFLEXIÓN	<p>Una vez terminada la actividad, limpia y guarda las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas y los diez (10) marcadores en la bolsa morada, la cinta y las tijeras. Dobra y guarda el plegable del Amómetro en su respectiva bolsa. Y posteriormente, devuelve estos elementos a la caja de herramientas.</p> <p>Cierra la caja y guárdala para su próximo uso.</p>	Caja de Herramientas para el Cuidado Socioafectivo



Te queremos compartir nuestra experiencia implementando esta herramienta.

Para el desarrollo de esta actividad, participaron estudiantes de noveno grado de la jornada de la tarde del I.E.D. El Jazmín. En Bogotá

El Amómetro se realizó en dos pliegos de papel periódico, donde se dibujó y pintó un termómetro con tres niveles indicados, utilizando los colores rosado, amarillo y azul. Además, usamos hojas blancas recortadas en un tamaño adecuado, lo que nos permitió colocarlas en los niveles correspondientes, y en ellas escribimos las acciones utilizando lápiz, marcador o esfero, dependiendo de los materiales disponibles para cada participante.

Para nosotras, fue importante comenzar proponiendo y negociando acuerdos, en los que se daba especial relevancia al respeto por la palabra, escuchar cuando las/os participantes hablaban, y respetar las acciones que cada quien consideraba como expresión de sentirse respetado/a, querido/a y amado/a.

Para dividir el grupo, respetamos y valoramos la libertad de elección, permitiendo que trabajaran con quienes desearan. Esto fue clave, ya que, al tratarse de una actividad donde se indagaba sobre los afectos, las/os amigas/os desempeñaban un papel importante, sirviendo como ejemplos. También, compartíamos el aula con parejas, y el tema del amor despertaba mucho interés en ellas/os.

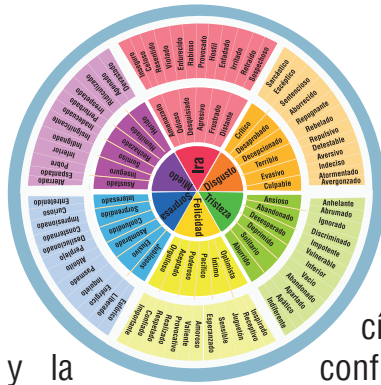
Con esta actividad, nos permitimos compartir lo que para nosotras significaba el amor en el aula, a través de nuestro esfuerzo al planear, crear y diseñar el material didáctico, así como al planificar y evaluar actividades que resultaran de su interés.

Esto generó reacciones que valoramos, pues sentíamos que nuestro esfuerzo por hacer metodologías que les motivaran fue apreciado. Además, notamos que existía una confianza y una complicidad divertida al participar: hacían chistes con respeto, nosotras respondíamos con humor, y todos se reían. Fue una clase en la que no solo se habló de afectos, sino que también se sintieron.



**CIRCULO DE LAS EMOCIONES**

# CIRCULO DE LAS EMOCIONES



La teoría del círculo de las emociones fue desarrollada por Robert Plutchik en 1980, en la cual, propone un modelo comprensivo de las emociones humanas que categoriza seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, disgusto y sorpresa. Estas emociones están organizadas en un círculo, lo que permite visualizar sus relaciones y combinaciones. En este modelo, las emociones opuestas se encuentran en lados opuestos del círculo, sugiriendo que están interconectadas y pueden influir entre sí. Por ejemplo, la alegría se opone a la tristeza

y la confianza a la desconfianza. Plutchik también argumenta que las emociones básicas pueden combinarse para formar emociones más complejas, como el amor, que surge de la combinación de alegría y confianza. Además, cada emoción puede manifestarse en diferentes intensidades, desde una leve irritación hasta una furia intensa, lo que refleja la riqueza de la experiencia emocional. La teoría destaca la función variada y compleja de las emociones, subrayando su papel crucial en la supervivencia y en la respuesta a los desafíos del entorno. En conjunto, el círculo de las emociones proporciona un marco valioso para comprender cómo las emociones humanas operan y se interrelacionan, y ha encontrado aplicaciones en campos como la psicología, la educación y la terapia, facilitando un entendimiento más profundo de la complejidad emocional que caracteriza la vida humana.

El objetivo de esta herramienta es incentivar, a través de actividades didáctico-pedagógicas, el reconocimiento, la identificación y la nominación de las emociones y sentimientos que surgen de situaciones cotidianas en la escuela y el aula. A través del uso del Círculo de las Emociones, se busca fomentar un espacio de reflexión donde las/os participantes puedan explorar y expresar sus propias emociones y las de sus compañeras/os, creando un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

Además, esta herramienta promueve la empatía al permitir que las/os participantes comprendan cómo sus acciones y palabras pueden afectar emocionalmente a las/os demás. Al identificar y nombrar las emociones, las/os integrantes desarrollan habilidades socioemocionales y socioafectivas que les ayudarán a manejar sus propias reacciones emocionales y a establecer relaciones más saludables y respetuosas en su entorno. El Círculo de las Emociones también permite integrar el aprendizaje emocional en el contexto escolar, haciendo que el manejo de las emociones sea una parte fundamental del proceso educativo.

Para el uso de esta herramienta encontrarás un plegable con forma de círculo el cual tiene seis divisiones por colores: rosado = ira, verde = asco, morado = tristeza, naranja = felicidad, amarillo = sorpresa, gris = miedo. El Círculo de las Emociones se complementa con seis siluetas de botellas diseñados con un material imán que representan las emociones mencionadas. Asimismo, el material de las siluetas de las botellas permite adherir las fichas interactivas que están diseñadas del mismo material. Para que interactúes con la herramienta encuentras la bolsa morada con el material adicional.

# USO:

**NOTA:** Esta actividad puede ser ajustada a tiempos de una hora a dos horas.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
1.ABRIR LA CAJA DE HERRAMIENTAS	<p>Abre la caja de herramientas.</p> <p>Toma la cartilla con el nombre “INSTRUCCIONES” busca el capítulo titulado “INSTRUCCIONES PARA USO DE LAS HERRAMIENTAS” y lee atentamente.</p> <p><b>NOTA:</b> es importante que no te saltes este punto.</p>	Cartilla de Instrucciones
2.PREPARAR LOS MATERIALES	<p>Abre la bolsa morada y saca los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas de material de imán, la cinta y las tijeras.</p> <p>Después, abre la bolsa con el nombre del Círculo de las Emociones, saca los plegables y extiéndelos. Luego, (si lo requieres y con ayuda de la cinta y las tijeras) ubícalo en el aula en el lugar que prefieras como, por ejemplo, el suelo, la pared, el tablero, etc.</p>	<p>Bolsa color morada que contiene los diez (10) marcadores, las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas, una cinta y unas tijeras.</p> <p>Bolsa con el nombre Círculo de las Emociones.</p>
3.ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	<p>Una vez leído las instrucciones reparte tres (3) fichas interactivas a cada participante.</p> <p>Coloca los diez (10) marcadores en un lugar accesible y visible para que las/os participantes puedan acceder a ellos para interactuar.</p>	Fichas interactivas y marcadores borrables que las encuentras en la bolsa morada, acompañado de la cinta y las tijeras.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>4.DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Para esta actividad, invita a las/os participantes a recordar una o varias situaciones que puedan evocar las emociones contenidas en cada silueta de frascos correspondiente. Una vez que hayan identificado la situación, se les solicitará que la describan desde una perspectiva emocional.</p> <p>Para ello, deberán acercarse al Círculo de las Emociones, donde podrán observarlo detenidamente e identificar las diferentes emociones que allí se exponen.</p> <p><b>Nota:</b> si no se conoce el concepto de alguna emoción te aconsejamos leer al glosario que se encuentra más adelante.</p> <p>A continuación, se les invita a identificar las reacciones corporales y las emociones asociadas con la situación que han recordado. Una vez que tengan claridad sobre estas descripciones, deberán plasmarlas en la ficha interactiva utilizando los marcadores borrables. Posteriormente, se les pedirá que determinen cuál de las emociones básicas tiene mayor presencia en la situación. Por ejemplo, si la mayoría de las emociones que utilizaron para describir el acontecimiento se agrupan en la casilla de la emoción tristeza, entonces esa será la emoción más predominante en la experiencia.</p>	<p>Desplegable del Círculo de las Emociones y las seis siluetas de botellas.</p> <p>Fichas interactivas</p> <p>Los marcadores borrables.</p>

## DESCRIPCIÓN

Aquí te damos un ejemplo para que puedas compartir con el grupo y brindar más claridad:

Situación:

Después de haber llegado a unos acuerdos en con el grupo aula, las/os estudiantes los incumplieron. Al preguntar el porqué, la respuesta fue que no les interesaba, que les daba igual y que no molestara con los acuerdos.

Desglosar la emoción:

Las emociones principales son el enojo, tristeza y miedo, pero al revisar el circulo me di cuenta de que esas emociones venían atravesadas por:

Frustración por no lograr un cumplimiento de los acuerdos.

Inseguridad por sentir que no soy suficiente para dar clases.

Irritada porque al llegar a los acuerdos mostraban entusiasmo, pero con la práctica y de manera verbal demostraron lo contrario.

Rechazo porque no veía interés por cumplir los acuerdos.

Indignada porque yo tenía por sentado que los acuerdos se iban a cumplir.

Atónita porque no entendía el repentino rechazo de los acuerdos.

Sentía mucho calor, me sudaban las manos y el cuello, sentía ganas de llorar y fruncia el ceño. También tensionaba todo el cuerpo y procuraba no moverme mucho.

PASOS	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
5. REFLEXIÓN	<p>Para finalizar, una vez todas/os hayan adherido su ficha interactiva en las siluetas de los frascos, invita a que hagan una observación general de todas las situaciones puestas en los frascos.</p> <p>Después, haz las siguientes preguntas para responder colectivamente.</p> <p>¿Qué sintieron?</p> <p>¿Cuántas emociones abarcan la situación?</p> <p>¿Fue fácil o difícil identificar las emociones?</p> <p>¿Qué creen que permite identificar las emociones?</p> <p>¿Qué conclusiones pueden tener con el ejercicio?</p> <p>¿Fue significativo el ejercicio?</p> <p>¿Generó algún cambio de perspectiva con respecto a la situación?</p> <p>¿Consideran que existen emociones negativas y emociones positivas? ¿por qué?</p> <p>NOTA: El propósito de la reflexión es identificar cómo nos relacionamos y expresamos individual y colectivamente las emociones.</p>	<p>Plegable del Círculo de las Emociones y las seis siluetas de los frascos con las fichas puestas</p>
6. GAURDAR EL MATERIAL.	<p>Una vez terminada la actividad, limpia y guarda las ciento treinta y cinco (135) fichas interactivas y los diez (10) marcadores en la bolsa morada, la cinta y las tijeras. Dobra y guarda los plegables del Círculo de las Emociones y las seis siluetas de los frascos, en su respectiva bolsa. Y posteriormente, devuelve estos elementos a la caja de herramientas.</p> <p>Cierra la caja y guárdala para su próximo uso.</p>	<p>Caja de Herramientas para el Cuidado Socioafectivo.</p>





# GLOSARIO

# GLOSARIO

**MIEDO:** Emoción desagradable provocada por la percepción de un peligro real o imaginario, que puede llevar a una respuesta de lucha o huida.

**Humillado:** Estado emocional en el que una persona se siente degradada o menospreciada, a menudo como resultado de la acción de otros que la hacen sentir inferior.

**Rechazado:** Sensación de no ser aceptado o valorado por los demás, lo que puede generar tristeza o desconfianza en las relaciones interpersonales.

**Sumiso:** Persona que tiende a ceder ante la autoridad o voluntad de otros, mostrando obediencia y falta de resistencia.

**Inseguro:** Estado mental en el que una persona siente dudas sobre sí misma, su capacidad o su valor, lo que puede llevar a una falta de confianza en diversas situaciones.

**Ansioso:** Estado emocional caracterizado por inquietud y preocupación excesiva, a menudo acompañada de síntomas físicos como palpitaciones o sudoración.

**Asustado:** Sentimiento de temor inmediato ante una situación percibida como amenazante o peligrosa.

**Despreciado:** Sentimiento resultante de ser tratado con desdén o desprecio por parte de otros, lo cual puede disminuir la autoestima y generar dolor emocional.

**Alienado:** Estado en el que una persona se siente desconectada o aislada del entorno social o cultural, lo que puede llevar a una sensación de soledad profunda.

**Inadecuado:** Sentimiento de no cumplir con las expectativas sociales o personales, llevando a una percepción negativa sobre uno mismo.

**Ridiculizado:** Exponer a alguien o algo al ridículo, hacer que parezca absurdo o digno de burla.

**IRA:** Emoción caracterizada por un fuerte sentimiento de desagrado o enojo, que puede manifestarse en reacciones físicas y verbales, como gritos, agresiones o incluso violencia

**Amenazado:** Sentirse en peligro o en riesgo de sufrir daño o perjuicio.

**Odioso:** Que provoca aversión o rechazo; que es detestable o aborrecible.

**Desquiciado:** Que ha perdido la razón o el equilibrio; que se encuentra en un estado de locura o descontrol.

**Agresivo:** Que muestra una actitud hostil o belicosa; que tiende a atacar o confrontar.

**Frustrado:** Sentirse decepcionado o insatisfecho por no haber alcanzado un objetivo deseado.

**Distante:** Que se muestra alejado emocionalmente; que no establece una conexión cercana con los demás.

**Inseguro:** Que carece de confianza en sí mismo; que no se siente seguro en sus decisiones o acciones.

**Celoso:** Que siente celos; que experimenta inquietud o recelo ante la posibilidad de perder algo valioso, especialmente en relaciones personales.

**Resentido:** Que guarda rencor o amargura debido a una ofensa percibida o a un agravio pasado.

**Violado:** Haber sufrido una violación, ya sea física, emocional o legal; también puede referirse a la transgresión de derechos.

**Enfurecido:** Que está extremadamente enojado o colérico; que ha perdido el control por la ira.

**Rabioso:** Que está lleno de rabia; que manifiesta un enojo intenso y descontrolado.

**Provocado:** Que ha sido incitado a una reacción emocional intensa, como la ira o la frustración.

**Hostil:** Que muestra antagonismo o enemistad; que es contrario y agresivo hacia algo o alguien.

**Enfadado:** Que siente enojo o desagrado hacia algo; molesto por alguna situación.

**Irritado:** Que está molesto o perturbado por algo; puede referirse a una incomodidad emocional o física.

**Detraído:** Que se siente distraído, desconectado emocionalmente o apartado de una situación social.

**Sospechoso:** Que genera dudas sobre su sinceridad o intenciones; que parece tener motivos ocultos.

**DISGUSTO:** Sentimiento de desagrado o aversión hacia algo o alguien que causa descontento.

**Crítico:** Persona que evalúa y analiza obras, acciones o situaciones; también se refiere a la actitud de juzgar o señalar defectos.

**Desaprobado:** Que ha sido rechazado o considerado inadecuado por alguien; implica una falta de aprobación.

**Decepcionado:** Estado emocional de insatisfacción o tristeza causado por no cumplir con las expectativas esperadas.

**Terrible:** Algo que provoca gran temor, angustia o desagrado; también puede referirse a una situación muy negativa.

**Evasivo:** Que evita dar respuestas claras o directas; se refiere a una actitud que busca eludir la confrontación.

**Culpable:** Persona que ha cometido un error o delito; se refiere a la sensación de responsabilidad por una acción negativa.

**Sarcástico:** Relativo a un tipo de ironía mordaz que busca criticar o burlarse de algo de manera hiriente.

**Escéptico:** Persona que duda o no cree fácilmente en algo, adoptando una postura crítica ante afirmaciones sin evidencia suficiente.

**Sentencioso:** Que expresa juicios o verdades de manera autoritaria y moralizante, a menudo con un tono dogmático.

**Aborrecido:** Sentimiento intenso de aversión hacia alguien o algo; implica un rechazo profundo.

**Repugnante:** Que causa aversión o desagrado extremo; puede referirse a comportamientos, olores, imágenes, entre otros.

**Revelado:** Algo que ha sido mostrado o descubierto; implica la exposición de información previamente oculta.

**Repulsivo:** Que provoca repulsión o rechazo; se utiliza para describir algo que resulta extremadamente desagradable.

**Detestable:** Algo que merece ser detestado; implica un fuerte sentimiento de aversión.

**Adhesivo:** Que tiene la capacidad de pegarse a otras superficies; en un sentido figurado, puede referirse a algo que provoca apego emocional.

**Indeciso:** Persona que tiene dificultad para tomar decisiones; puede experimentar inseguridad al elegir entre opciones.

**Atormentado:** Estado emocional caracterizado por el sufrimiento interno, angustia o preocupación constante.

**Avergonzado:** Sentimiento de incomodidad o humillación causado por haber hecho algo inapropiado o por ser objeto de críticas.

**TRISTEZA:** Estado emocional caracterizado por sentimientos de pena, melancolía o desánimo; a menudo asociado con la pérdida o el descontento.

**Ansioso:** Estado de inquietud o preocupación excesiva por situaciones futuras; puede manifestarse como nerviosismo o temor.

**Abandonado:** Sentimiento de haber sido dejado solo o desatendido; puede referirse a relaciones personales o situaciones.

**Desesperado:** Estado emocional extremo que implica una pérdida total de esperanza; puede surgir ante situaciones críticas.

**Deprimido:** Estado persistente de tristeza y falta de interés en actividades cotidianas; puede ser un síntoma de trastornos afectivos.

**Solitario:** Sentimiento de estar solo, ya sea física o emocionalmente; puede implicar una falta de conexión social.

**Aburrido:** Sensación de falta de interés o entusiasmo, generalmente debido a la repetición o la monotonía.

**Anhelante:** Que siente un fuerte deseo o necesidad de algo; implica una aspiración intensa hacia un objetivo o una persona.

**Abrumado:** Estado emocional causado por la acumulación de estrés, responsabilidades o emociones que resultan difíciles de manejar.

**Ignorado:** Sentimiento de no ser tomado en cuenta o prestada atención; puede generar sensaciones de aislamiento.

**Discriminado:** Estado resultante de ser tratado injustamente debido a características como raza, género, orientación sexual, entre otros; implica exclusión social.

**SORPRESA:** Emoción que se experimenta ante un evento inesperado; puede ser positiva o negativa, y suele ir acompañada de asombro.

**Interesado:** Estado de atención o curiosidad hacia algo; implica un deseo de aprender más o involucrarse en un tema específico.

**Sorprendido:** Sentimiento que resulta de un evento inesperado; puede ser una reacción emocional a algo positivo o negativo.

**Confundido:** Estado mental caracterizado por la falta de claridad o comprensión; puede surgir ante situaciones complejas o contradictorias.

**Asombrado:** Estado de admiración o maravilla ante algo impresionante o extraordinario; se relaciona con la sorpresa, pero con un matiz más positivo.

**Efusivo:** Manera de expresar emociones que es intensa y entusiasta; implica una gran calidez y alegría en la comunicación.

**Jubiloso:** Estado de gran alegría y felicidad; a menudo se manifiesta en celebraciones o momentos de éxito.

**Entretenido:** Sentimiento de estar disfrutando de una actividad que capta la atención y proporciona diversión o distracción.

**Curioso:** Deseo natural de aprender o conocer más sobre algo; implica interés por descubrir información nueva.

**Impresionado:** Estado emocional que surge cuando algo causa un fuerte impacto o deja una profunda impresión; puede ser positivo o negativo.

**Consternado:** Sentimiento de inquietud y tristeza ante una situación inesperada y desafortunada; implica una sensación de desasosiego.

# FELICIDAD:

Un estado de alegría y satisfacción profunda que ilumina el corazón y da sentido a la vida.

**Orgullosa:** Sentimiento de satisfacción por los logros propios o de quienes amamos; un reconocimiento del esfuerzo y la dedicación.

**Aceptado:** La sensación reconfortante de pertenecer y ser valorado tal como uno es, sin juicios ni condiciones.

**Poderoso:** La capacidad de influir y crear cambios, tanto en uno mismo como en el entorno; una fuerza interna que impulsa a actuar.

**Pacífico:** Un estado de calma y tranquilidad, donde reina la armonía; una paz que se refleja en nuestras interacciones con los demás.

**Íntimo:** La conexión profunda y cercana que desarrollamos con otros, basada en la confianza y el entendimiento mutuo.

**Optimista:** La actitud positiva que nos impulsa a ver lo mejor en cada situación; una esperanza renovada ante los desafíos.

**Importante:** El reconocimiento del valor que tienen nuestras acciones, sentimientos y relaciones; cada momento cuenta y tiene significado.

**Confiado:** La seguridad en uno mismo y en nuestras capacidades; un paso firme hacia nuestros sueños y aspiraciones.

**Respetado:** La consideración y el aprecio que recibimos por parte de los demás; un reflejo de nuestra integridad y valores.

**Realizado:** se refiere a llevar a cabo o hacer algo de manera efectivo.

**Provocativo:** Una invitación a cuestionar, reflexionar y explorar nuevas ideas; un estímulo para salir de la zona de confort.

**Valiente:** El coraje para enfrentar adversidades, a pesar del miedo; una fortaleza que nos permite seguir adelante.

**Amoroso:** La capacidad de dar y recibir amor genuino; un vínculo emocional que nutre nuestras relaciones más cercanas.

**Esperanzado:** La fe en un futuro mejor, donde las posibilidades son infinitas; una luz que guía incluso en tiempos oscuros.

**Sensible:** La empatía hacia las emociones ajenas; una apertura para comprender y conectar con los sentimientos de los demás.

**Juguetera:** La alegría de vivir con ligereza, disfrutando del momento presente; un recordatorio de la importancia del juego en nuestras vidas.

**Receptivo:** La disposición para escuchar, aprender y crecer; una actitud abierta hacia nuevas experiencias e ideas.

**Inspirado:** El impulso creativo que surge cuando nos conectamos con nuestra pasión; un llamado a manifestar nuestros sueños en el mundo.

## COMPARTE TU EXPERIENCIA:

Esta página te la brindamos para que puedas compartir con otras personas tú experiencia implementando la caja de herramientas para el cuidado socioafectivo.





## Referencias Bibliográficas

Herrera, C. (2019), Dueña de mi amor. Editorial Planeta.

hooks, b (2000). Todo sobre el amor: Nuevas visiones. Editorial planeta.

Instituto Politécnico Nacional, Programa de Investigación y Estudios de Género. (s.f.). Violentómetro. México: Instituto Politécnico Nacional

Plutchik, R. (2003). Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution. Temple University Press.

herramientas  
pedagógicas para el

**Cuidado**  
socioafectivo

## BIBLIOGRAFÍA

- Alguacil Gómez, J. (1998). *Calidad de vida y praxis urbana: Nuevas iniciativas de gestión ciudadana en la periferia social de Madrid*. Madrid, España
- Alvarado, V, Castro, C, (2023, 25 septiembre). Entrevista con Sofía García.
- Álvarez Bolaños, E. (2020). Socio-emotional education: From regulatory approach to personal and social growth. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20).
- Arango-Gaviria, L.G. (2015). Cuidado, trabajo emocional y mercado: los servicios estéticos y corporales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*.
- Arruda, A., Bartra, E., Blazquez, N., Castañeda, P., Corres, P., Delgado, G., Fernandez, L., Gargallo, F., Harding, S., & Maffía, D. (2012). *Investigación feminista: Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bellorin, B. B. (2020). *Ay, amor*. Ciudad de México, México: Editorial Pinos Alados.
- Blázquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (Coords.). (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Butler, J. (2006). *El sentido de lo humano: Cuerpos en conflicto*. Editorial Paidós.
- Carmona Gallego, D. (2019). La resignificación de la noción de cuidado desde los feminismos de los años 60 y 70. *Revista de Filosofía, Arte, Literatura, Historia*, 13(25), 104-127. e-ISSN: 2594-1100. Recuperado de <https://www.revistafilosofiararte.com/>
- Chapman, G. (1992). *Los cinco lenguajes del amor: Cómo expresar compromiso sincero a su pareja*. Editorial Unilit.
- Colegio IED El Jazmín (2020) Manual de Convivencia. Bogotá DC, Colombia.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024*. Recuperado de [https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS\\_COMPLETOS/7\\_LEYES/LEYES%202024/Ley%202383%20de%202024.pdf](https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LEYES%202024/Ley%202383%20de%202024.pdf)
- Diagnostico Local Puente Aranda (2020) Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá DC. Colombia.

- Federici, S. (2017). *El salario del patriarcado*. Ediciones Traficantes de Sueños.
- Herrera, C. (2019), *Dueña de mi amor*. Editorial Planeta.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge
- hooks, b (2000). *Todo sobre el amor: Nuevas visiones*. Editorial planeta.
- Impulso06. (s.f.). *¿Qué es el desarrollo socioafectivo en la infancia y cómo trabajarlo en el aula?* Impulso06. Recuperado de <https://impulso06.com/que-es-el-desarrollo-socioafectivo-en-la-infancia-y-como-trabajarlo-en-el-aula/>.
- Instituto Politécnico Nacional, Programa de Investigación y Estudios de Género. (s.f.). *Violentómetro*. México: Instituto Politécnico Nacional
- Korol, C, (2018). *Educación popular. Pedagogía y política*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Larrossa Jorge. (2019) *Esperando No Se Sabe Qué Sobre El Oficio del Profesor*. Argentina
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto (2012-2016)*. Ministerio de Educación Nacional
- Noddings, N. (2002). *Educación moral: Una propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires Madrid.
- Ortega, R. (1990). *Las relaciones socioafectivas en el aula*, Instituto de ciencias de la educación de la Universidad de Sevilla, Investigaciones en la escuela No 10.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Temple University Press.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no paramétrica*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. México.
- Rojas López, D. A., Vargas Romero, E. M., Ruíz Carrión, L. C., Cely Forero, A. M., Robayo Corredor, F. A., Pérez Méndez, J. V., Vásquez Torres, L. M., Tibocho Avellaneda, J. P., Amortegui Órdoñez, J. C., Villalba Rivera, L. F., Nocua Caro, D. P., Rueda Riveros, D. A., Lozano Sotelo, S., Calvo Cepeda, F., Rodríguez Cárdenas, N., & Moya Ramos, J. (2022). *Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá*. Secretaría de Educación del Distrito.

Salcedo, J. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2009; 31(1):119-133. [fecha de Consulta 28 de octubre de 2024]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>

Solomon, R. C. (2004). *Ética emocional: La conexión entre el sentimiento y el carácter moral*. Paidós

Suares, M. (1996). Emociones. *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.

Thompson, A. (1998). *Caring in context: Four feminist theories on gender and education*. In C. C. Gilligan, N. D. Davies, & J. L. Parpart (Eds.), *Social series on girls and women in education*. New York, NY: Teachers College Press.

Vázquez, V., Escámez, J., & García, R. (2012). *Educación para el cuidado: hacia una nueva pedagogía*. 1ª ed. Palma de Mallorca: Brief Ediciones. ISBN 9788415204350.