

**CARTOGRAFÍA SENSIBLE, DEL BARRIO AL AULA: CONEXIONES ENTRE  
LA VIOLENCIA URBANA Y EL CONFLICTO ESCOLAR EN QUIBDÓ, CHOCÓ**

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciado en Filosofía

Modalidad: sistematización de experiencia pedagógica

Presentado por:

Sebastian Alejandro Amezquita Cristancho

Cód: 2017132002

Directora: Keyla Diaz Muñoz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2024

*Dedicado a mi hermana Daniela,  
tu memoria sigue vigente.*

## Agradecimientos

*Si una persona es absolutamente sentida, constantemente querida, si en ella se dan cita una cantidad de afectos fuertes, el afecto de la mamá, de las hermanas, de la amante, de los amigos, esa cadena de afectos lo defiende de la muerte, del peligro, lo vuelve casi inmortal [...] Porque el amor es la certeza de la vida. Es la sensación de la inmortalidad.*

Jaimen Bateman Cayón<sup>1</sup>

A mi mamá, quien ha estado en las primeras líneas “frenteando” las dificultades a mi lado, siendo soporte emocional, cobijándome con su gran amor y palabras de apoyo. A mi hijo, quien a pensar de mis fallos como padre sigue creyendo en mí, ofreciéndome el amor más sincero que he podido experimentar. A mi segunda madre, mi abuela, quien sin su preocupación y soporte no hubiese podido culminar esta investigación. A Jhan, quien ha caminado desde el colegio casi a la par conmigo en los procesos académicos mientras hemos compartido múltiples conversaciones políticas, de la vida y lo banal. Más de catorce años de amistad que sigue vigente, su sinceridad y franqueza me han traído hasta aquí. A Cami, tu encuentro en el Chocó ha sido de los más bonitos regalos de la vida, no sé qué hubiera sido de mi salud mental y de este proceso en el territorio sin tu abrazo, apoyo, soporte y paciencia..., mucha paciencia. A la comunidad Carrasquillera, que me abrió las puertas, me permitió recorrer los pasillos del colegio y acompañar sus procesos académicos. Quiero hacer un agradecimiento especial a mis estudiantes en el Chocó. A ese curso de 6°-10 que tanto me enseñó sobre el territorio, sobre ellos y ellas, sobre sus vidas, emociones, sentires. Gracias por haberme permitido conocerles y aprender escuchándoles. Por último, quiero agradecer a mi directora, Keyla. Sin su apoyo, paciencia y dirección no hubiese podido culminar esta investigación. A todos y todas, gracias, porque más que ser mi trabajo, es fundamentalmente de todos y todas ustedes.

---

<sup>1</sup> Suramerican Rocker (01 de enero de 2018). *El pensamiento de Jaime Bateman Cayón*. Revista Hekatombe. <https://www.revistahekatombe.com.co/aprendiendo-cositas-el-pensamiento-de-jaimen-bateman-cayon/>

## **Resumen**

La presente investigación se enmarca en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta se centra en explorar las conexiones entre la violencia urbana y el conflicto escolar en la Institución Educativa Integrado Carrasquilla Industrial en Quibdó, Chocó, en el transcurso de los tres meses de práctica, entre abril y junio de 2024. Haciendo uso de la cartografía sensible como principal herramienta investigativa práctica, la investigación se adentra en las experiencias sensibles de los estudiantes con su entorno. Se complementa este método con la cartografía corporal, la ludosofía, el teatro del oprimido y el baile en el reconocimiento de emociones y la resolución de los conflictos. Mi investigación sigue una metodología cualitativa etnográfica adoptando un estilo de escritura desde la filosófica autobiográfica alineándose con el contextualismo radical. Además, se apoya en tres estudios colombianos que vinculan la violencia barrial con los problemas de convivencia escolar y bajo rendimiento académico. Este trabajo describe mi experiencia pedagógica contextualizando constantemente las reflexiones con el entorno vivido, guiado por las voces de los estudiantes quienes fueron fundamentales para llegar a las conclusiones de mi investigación.

**Palabras clave:** violencia urbana, afectos, cartografía de lo sensible, ludosofía, conflicto escolar.

## **Abstract:**

This research is part of the Tutoring Program for Learning and Comprehensive Training (PTAFI 3.0) of the National Ministry of Education (MEN). It focuses on exploring the connections between urban violence and school conflict at the Integrated Educational Institution Carrasquilla Industrial in Quibdó, Chocó, during the three months of practice, from April to June 2024. Using sensitive cartography as the main practical investigative method, the research delves into the students' sensitive experiences with their environment. This method is complemented by body mapping, ludophilosophy, the theater of the

oppressed, and dance in the recognition of emotions and conflict resolution. My research follows a qualitative ethnographic methodology, adopting a writing style from autobiographical philosophy, aligning with radical contextualism. Additionally, it is supported by three Colombian studies that link neighborhood violence with school coexistence problems and low academic performance. This work describes my pedagogical experience, constantly contextualizing reflections with the lived environment, guided by the voices of the students who were fundamental in reaching the conclusions of my research.

**Keywords:** urban violence, affects, sensitive cartography, ludosophy, school conflict.

## Tabla de imágenes

<i>Imagen 1. Atardecer sobre el Río Atrato, Malecón de Quibdó. Fuente propia.</i>	17
<i>Imagen 2. Niños jugando en la balsa tirándose al Río Atrato, Malecón de Quibdó. Fuente propia.</i>	17
<i>Imagen 3. Palafitos sobre el Río Atrato. Fuente propia.</i>	20
<i>Imagen 4. Puente de madera, entrada al barrio La Yesquita. Fuente propia.</i>	21
<i>Imagen 5. Palafitos, barrio La Yesquita. Fuente propia.</i>	22
<i>Imagen 6. Institución Educativa Integrado Carrasquilla Industrial, Sede Centro. Fuente compartida por Johan López, compañero de práctica.</i>	27
<i>Imagen 7. Comedor del colegio, Sede Anexa. Edificio 1. Fuente propia.</i>	29
<i>Imagen 8. Cancha de fútbol y baloncesto. Sede Anexa. Bachillerato. Fuente propia.</i>	30
<i>Imagen 9. Vista desde la biblioteca, Edificio 1. Fuente propia.</i>	31
<i>Imagen 10. Vista al Edificio 2. Grado sexto a noveno. Sede Anexa. Fuente propia.</i>	32
<i>Imagen 11. Vista segundo piso edificio de grados cero a primero, Sede Anexa. Fuente propia.</i>	33
<i>Imagen 12. Biblioteca de primaria, Sede Anexa. Fuente propia.</i>	33
<i>Imagen 13. Muro del salón de primero D, Sede Anexa. Fuente propia.</i>	34
<i>Imagen 14. Entrada por el segundo piso al edificio de los grados segundo y tercero. Fuente propia.</i>	35
<i>Imagen 15. Entrada por el primer piso al edificio de los grados segundo y tercero. Separación con láminas de aluminio con la sede de bachillerato. Sede Anexa. Fuente propia.</i>	35
<i>Imagen 16. Pasillo segundo piso del edificio de los grados segundo y tercero. Fuente propia.</i>	36
<i>Imagen 17. Entrada a los salones de los grados cuarto y quinto. Fuente propia.</i>	37
<i>Imagen 18. Huerta de los grados cuarto y quinto, Sede Anexa. Fuente propia.</i>	38
<i>Imagen 19. Ejercicio de escritura por parte de una de las estudiantes del grado 6°-10. Fuente propia.</i>	70
<i>Imagen 20. Representación teatral de uno de los grupos de estudiantes. Teatro-Foro. Fuente propia.</i>	73
<i>Imagen 21. Ejercicio de cartografía corporal de dos estudiantes. Fuente propia.</i>	74
<i>Imagen 22. Ejercicio de Cartografía sensible creado por los estudiantes. Fuente propia.</i>	75
<i>Imagen 23. Actividad de cierre. Baile. Fuente propia.</i>	78

## Contenido

Introducción.....	8
Capítulo I.....	11
Caracterización del territorio: un cuerpo que r-existe .....	11
1. “Chocó: un paraíso del demonio”.....	12
2. Quibdó: rumor de aguas .....	16
3. Barrio Industrial Piñal de Medrano: desenglobe de la violencia.....	23
4. Institución Educativa Integrado Carrasquilla Industrial.....	25
4.1. Sede Centro: un bien de interés cultural de la nación .....	26
4.2. Sede Anexa: dendrocronología carrasquillera.....	28
Capítulo II.....	38
Problemática, objetivo y marco conceptual: de la violencia urbana y sus ecos en el contexto escolar.....	38
1. Problemática y objetivo.....	39
2. Antecedentes y marco conceptual .....	40
2.1. Cartografía de lo sensible.....	43
2.2. Afectos .....	44
2.3. Violencia .....	45
2.4. Pedagogía de las emociones.....	47
2.5. Teatro del Oprimido.....	48
2.6. Ludosofía.....	49
Capítulo III .....	51
Descripción de la experiencia y planeaciones .....	51
Planeaciones de clase.....	60
Planeación #1 .....	60
Planeación #2 .....	62
Planeación #3 .....	64
Planeación #4 .....	65
Planeación #5 .....	68
Resultados y reflexión .....	69
Conclusiones.....	78
Bibliografía.....	82

## Introducción

El desarrollo de la presente investigación se realizó en el marco de mis prácticas con el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Para esta tercera versión, su objetivo era llevar a cabo en los diferentes colegios a lo largo del territorio nacional, especialmente los localizados en la ruralidad, una lectura del contexto a fin de crear y/o fortalecer Centros de Interés<sup>2</sup>. De esta manera, atendiendo al llamado del Ministerio de conocer el entorno escolar y debo decir, ligado a intereses personales por conocer las problemáticas que se tejían en torno a la educación en el Chocó –en relación con lo visto y escuchado en el territorio por sus habitantes y los mismos estudiantes– decido tratar entender las conexiones existentes entre la violencia urbana y el conflicto en la escuela. Al hacer una crítica, a su vez, sobre los enfoques a los que se orienta la lectura del contexto en el programa PTAFI por parte del Ministerio, que parece priorizar los índices de calidad, tales como los resultados en las pruebas estandarizadas, interpretando estos como posibles deficiencias en los métodos de enseñanza. Sin embargo, esta focalización podría estar desviando la atención de problemas más críticos como la violencia en los barrios que afecta directamente a los estudiantes y sus relaciones sociales dentro de la escuela, comprometiendo igualmente sus procesos académicos. Es así que, para comprender mejor este fenómeno y contribuir a la toma de consciencia sobre su importancia, parto de las siguientes preguntas que intento responder a lo largo de este trabajo: ¿Existe alguna relación entre la violencia que los niños y las niñas experimentan en sus barrios y los problemas de convivencia en las aulas? Y, si esto es así, ¿de qué manera la violencia en los barrios de Quibdó afecta a los estudiantes, dificultando el desarrollo de habilidades respetuosas y responsables de convivencia en el colegio?

Para resolver estas preguntas me valgo de la cartografía sensible. Esta herramienta de las Ciencias Sociales permite, a través de las experiencias sensibles de los estudiantes con el territorio y con los demás, identificar y ayudar a los niños y niñas a ser conscientes de los

---

<sup>2</sup> El Centro de Interés es un “espacio enfocado en un tema o área de interés particular que se desarrolla mediante estrategias pedagógicas centradas en la exploración, la investigación y la curiosidad con el fin de lograr una integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y necesidades identificadas con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para así enriquecer los ambientes de aprendizaje” (MEN, 2023, p. 4).

peligros en sus espacios (hacer visible lo invisible o lo indecible), así como las zonas seguras e inseguras. Es mediante el uso de la narrativa en comunidad, es decir, en el ejercicio de recordar con los demás, que se hacen evidentes estos factores ya mencionados. Junto con la cartografía se implementaron herramientas como: la cartografía corporal, la lúdica desde los principios de la ludosofía, el teatro del oprimido y el baile. Estas prácticas vinculadas en todo momento al cuerpo como territorio que afecta y es afectado por otros cuerpos y en el que, mediante su reconocimiento, también se hacen evidentes sensaciones y emociones propias y las de los demás. Se tiene como objetivo a través de estas actividades la resolución de conflictos.

El lector o la lectora, podrá darse cuenta que mi estilo de escritura se enmarca dentro de la filosofía como reflexión autobiográfica, una visión ya explorada por la filósofa María Acosta (2022) en la que se reivindica lo personal como filosófico en los escritos, un “hablar desde mi lugar y producir pensamiento filosófico en y desde las urgencias de las realidades políticas (que son personales, como el feminismo insistentemente recuerda” (p. 133). Confrontando el potencial crítico de la filosofía con “la manera en la que se entiende, se practica y se enseña en los entornos académicos” (p. 134). La etnografía, como método de investigación cualitativa, me permitió obtener desde la observación y la participación una comprensión más amplia y holística de las experiencias y perspectivas de los estudiantes dentro de su entorno (Pérez, 2012, p. 425). Esta perspectiva fue fundamental para realizar mi trabajo, ya que siempre me remito al contexto como soporte a lo teórico para realizar mis reflexiones, haciendo memoria de mis experiencias en el territorio, siguiendo el contextualismo radical como principal eje teórico-metodológico de los estudios culturales que “no estudian ‘textos’ discretos sino contextos de cultura-poder, buscando intervenir en estos” (Navarrete, Ossa, Rosas y Yepes, 2020, p. 260). Este enfoque considera que todo conocimiento está situado en marcos históricos y culturales específicos, permite una comprensión más completa y matizada de los fenómenos estudiados, prestando especial atención a las particularidades y complejidades del entorno en el que se desarrollan.

Esta investigación está dividida en tres capítulos. En el primero abordo diferentes nociones de territorio, destacando la perspectiva feminista decolonial como un cuerpo vivo en el que se inscriben múltiples violencias. A partir de esto, realizo la caracterización del territorio en

el que llevé a cabo mis prácticas, comenzando con una visión general del departamento del Chocó, luego, centro mi atención en Quibdó, finalmente focalizando en el barrio Piñal de Medrano, donde se encuentra el colegio que me fue asignado por el Ministerio de Educación. En esta sección también caracterizo el colegio Carrasquilla Industrial, utilizando la analogía de la dendrocronología para describir su crecimiento a través del tiempo.

En el segundo capítulo, presento la problemática y el objetivo de mi investigación, que es encontrar las relaciones entre la violencia urbana y el conflicto escolar. Aquí describo los antecedentes y el marco conceptual de mi estudio, apoyándome en tres investigaciones realizadas en Colombia que establecen vínculos entre la violencia que viven los niños en los barrios, los problemas de convivencia escolar y el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Además, establezco categorías de investigación: violencia, afectos, cartografía de lo sensible, pedagogía de las emociones, ludosofía y teatro del oprimido. En el tercer capítulo, hago una descripción lo más detallada posible de mi experiencia pedagógica y las planeaciones que tuve en cuenta para la realización de las actividades con los niños. En este capítulo constantemente me remito al contexto para abordar mis reflexiones acerca de lo vivido en el territorio con los estudiantes, enfatizando cómo estas experiencias influyeron en la forma que llevé a cabo mis prácticas educativas.

Por último, me centro en describir los resultados encontrados en el desarrollo de mi investigación y mis reflexiones finales. A través del proceso caminado con los estudiantes, ellos y ellas me llevaron a responder las preguntas iniciales de mi investigación, demostrando que efectivamente hay una correlación entre la violencia que se vive en las calles y la violencia en las aulas, como aprendizajes observacionales. Además, se explora cómo esta violencia se replica en el entorno escolar. Destaco que siempre fueron las voces de los mismos estudiantes las que guiaron mi investigación, llevándome finalmente a las conclusiones de mi estudio.

## Capítulo I

### Caracterización del territorio: un cuerpo que r-existe

¿Qué es un territorio? En bachillerato aprendí que un territorio es ese espacio físico geográfico delimitado por fronteras invisibles, en el que conviven un grupo de personas bajo unos acuerdos sociales. Más adelante, en la universidad, gracias al feminismo decolonial e indigenista —al pensarse la lucha por la defensa del territorio-tierra y el papel de la mujer en contra del extractivismo neoliberal— aprendí que el cuerpo (en relación con la tierra) también es un territorio. Un cuerpo-territorio “político en tanto se lo comprende como histórico y no como biológico” (Dorotea Gómez citada por Castro y Zurbriggen, 2021, p. 52), en el que habitan sensaciones, emociones y experiencias, pero también violencias y disputas por su dominio; por lo cual, el cuerpo es un primer territorio de lucha. De esta misma manera, el territorio (tierra) también se asume dentro de esta visión como un cuerpo social vivo e histórico, integrado a la red de la vida (Castro y Zurbriggen, 2021, p. 52). Desde la geografía feminista, el territorio no es un espacio neutro, por el contrario, es un espacio en el que se insertan estructuras sociales de dominación y relaciones de poder que son resultado de desigualdades sociales. Esta visión feminista acerca del territorio, ha “mostrado cómo todo lo que hacemos está especialmente situado y encarnado en cuerpos diferentes y jerarquizados por género. Cuerpos que a su vez son construcciones culturales en base a la idea de un espacio, un lugar, una comunidad y un contexto” (Cruz; Vásquez; Ruales; Bayón García-Torres, 2017, p. 17). Por lo tanto, pienso en el territorio físico-geográfico como un cuerpo vivo, en el que se inscriben múltiples violencias, resistencias y experiencias comunes, donde se depositan memorias que se reproducen y mantienen gracias a las relaciones que se tejen en comunidad.

Otra visión del territorio que me interesa resaltar es la que menciona Bejarano (2016) desde la antropología. En esta perspectiva, el territorio se concibe como “un espacio subjetivado, humanizado, con marcas reconocibles e imborrables de la humanidad” (p. 15). Bejarano, citando a Bollnow (1964), menciona que para este el ser humano es un ser de espacio, y los territorios (espacios) que habita contribuyen en la construcción de su existencia (p.14).

Asimismo, el ser humano, al ocupar estos espacios, los hace suyos y los convierten en territorios. Ahora bien, teniendo en cuenta estas dos últimas concepciones de territorio, hay una relación de correspondencia entre el espacio físico y las personas que lo habitan, en el sentido en el que, en medio de su relacionamiento, se construyen y afectan mutuamente. Tomo como referencia estas dos acepciones de territorio, al ser propuestas alternativas que tienen en cuenta lo sensitivo, el campo de la experiencia, el cuidado y las afecciones en medio de la relación dinámica entre los sujetos con los espacios físicos en los que habitan, contraria a la visión de territorio de la geografía anglosajona (como área geográfica despersonalizada, fría, que prioriza lo jurídico-político). Es de esta manera que conocí el territorio del Chocó, entendiéndolo como un cuerpo social, vivo, que ha sido despojado, violentado, saqueado y paradójicamente olvidado históricamente, que mantiene, pese a ello, un impulso de vitalidad inquebrantable y de resistencia o, para decirlo de una mejor manera, de *r-existencia*<sup>3</sup>, una manera de re-actuar ante la violencia a través de sus formas de saber y existir.

### 1. “Chocó: un paraíso del demonio”<sup>4</sup>

Me interesé por Chocó gracias a Bojayá, uno de sus municipios. Primero, recorrí su historia a través de los relatos, documentales y fotografías de la masacre ocurrida allí en el 2002, cuando la población queda en medio del enfrentamiento entre paramilitares y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Luego, me atrajo su herencia africana, su musicalidad, especialmente los alabaos, y su memoria, “expresiones estéticas de su dolor” (CNRR, 2010, p. 22) que fueron, y son, elementos clave para resignificar lo acontecido. Me

---

<sup>3</sup> La expresión de *r-existencia* fue difundida por el geógrafo brasileño Carlos Walter Porto Gonçalves, quien lo distingue de resistencia, donde esta última “significa retomar una acción anterior y, así, es siempre una acción refleja” mientras que *r-existencia* es “una forma de existir, una determinada matriz de racionalidad que actúa en las circunstancias, inclusive re-actúa a partir de un topoi, en fin, de un lugar propio, tanto geográfico como epistémico” (Porto Gonçalves citado por Haesbaert, 2013, p. 269).

<sup>4</sup> El nombre para este apartado no es casual, lo tomo del libro del historiador Orían Jiménez (2004), *El Chocó: un paraíso del demonio. Nóvita, Citará y El Baudó, siglo XVIII*, donde este hace referencia que, una de las maneras de resistir los castigos en las minas a los que eran sometidos las personas africanas en condición de esclavitud era mediante la invocación del demonio, “bajo estas tradiciones se invocaban fuerzas mágico-sagradas en las que buscaban vínculos con el demonio, una forma de resistencia frente al castigo y la tortura” (p. 25). Otra manera de entender la alusión al demonio a la que se hace referencia, es mediante la resistencia del pueblo africano a las jornadas de evangelización en épocas de la colonia, pues, “pasada la ronda [donde hacían repetir el rosario a cada esclavo], los negros se entregaban a la insumisión clandestina, fiel reflejo de la resistencia contra la dominación esclava” (p. 24). De esta manera, en este contexto, el “demonio” era más un símbolo de resistencia.

resulta penoso confesar que, en principio, fue por los fenómenos de la violencia, la masacre y el despojo que me atrajo esta zona tan desconocida –y en parte conocida– del país. Sin embargo, quiero resaltar que esa curiosidad, incluso morbosa, me llevó a ver realidades mucho más profundas, mucho más complejas y escurridizas acerca de los modos en los que opera la violencia y cómo incide esta, especialmente, en el proceso educativo de los estudiantes en la escuela, a veces tan difíciles de entender cuando se trata de responder a muchos “por qué”.

¿Qué se conoce del Chocó? Quizá no se me objetaría si digo que Chocó es un lugar de antagonismos interesantes, pues, cuenta con una gran riqueza natural al tiempo que es un territorio altamente empobrecido, tiene grandes fuentes hídricas mientras la mayor parte de la población está desabastecida de agua potable, la mayor parte de la comunidad chochoana es afrodescendiente y cae sobre ellos y ellas todo el peso del racismo estructural. Estas paradojas han viajado desde un pasado que se rehúsan a desaparecer. Del Chocó pueden decir –quienes no conocen el territorio sino por fotos y noticias como quienes han tenido la oportunidad de recorrerlo– que tiene los más hermosos parajes. Chocó cuenta con un clima cálido y húmedo, que no asfixia, entre los 26 y 31°C. Además de allí nacen bellos atardeceres que bañan el río Atrato, imágenes como sacadas de postales de las selvas envolventes como el Darién, animales exóticos endémicos como la rana kokoi cuya secreción servía a los indígenas para la caza de animales y, por supuesto, nadie olvidaría el mar de Bahía Solano, en la costa al norte del Pacífico. Si se tuviera que describir este departamento con unas cuantas palabras, no estaría más de acuerdo con: alegría, sonrisa, negro, verde, sabor, selva, canto, calor, música y baile... , mucho baile, casi que corre por las venas y es tan propio como la piel. Sin embargo, estaría igualmente de acuerdo si se usaran: empobrecimiento, violencia, guerra, dolor, colonización, abandono y racismo, un racismo estructural que cala en los huesos.

De los treinta y dos departamentos que conforman Colombia, se puede decir que Chocó es, por su ubicación geográfica al noroeste del país, en el Pacífico, el más biodiverso. Cuenta con una gran multiplicidad de especies vegetales y animales. Las orillas de sus ríos se adornan con metales preciosos como el oro, la plata, el cobre y el platino, además, de ser una potencial ruta comercial al estar sobre la cuenca del Pacífico y el mar Caribe. Esto lo proyecta

como una de las regiones más prósperas y dinámicas del s. XXI. Al contar con esta riqueza, Chocó está en el vértice de los intereses nacionales e internacionales, de quienes quieren adelantar proyectos de investigación y la elaboración de estrategias de conservación y uso sostenible de la diversidad biológica, como Estados Unidos y Holanda. Al mismo tiempo, Chocó es uno de los departamentos con más atraso en infraestructura y calidad de vida para sus habitantes. Lo anterior me lleva a preguntar, ¿hacia a dónde va esta riqueza si no es al sostenimiento del propio departamento? Parece ser que, lo que hace del Chocó ser el mismo cielo sobre la tierra, ha representado también su propia maldición desde la época de la colonización.

Chocó permaneció casi inexplorado hasta el siglo XVII que se convirtió en un punto de extracción minera gracias al oro y luego al platino (Robledo, 2019). Pese a la resistencia de las comunidades indígenas Emberá y Wannana que habitaban el territorio —y aún habitan, pero con menos presencia debido al desplazamiento —, los españoles lograron colonizar esta tierra bañada de metales preciosos para el recaudo tributario de las Cajas Reales durante el siglo XVIII (Meisel citado en Robledo, 2011, p. 7). Los colonos habían encontrado, literalmente, una mina de oro que le generaba un importante aporte a la corona (Robledo, 2019, p. 7). No obstante, esta tierra hostil e indomable nunca fue reposo para las cabezas de los españoles, quienes consideraban insoportables y adversas las condiciones climáticas, “principalmente por la alta incidencia de enfermedades que representaban una amenaza a [su] supervivencia” (Robledo, 2019, p. 5). Por este motivo, los colonos emprendieron la tarea exacerbada de traer africanos en condición de esclavitud a las tierras chocoanas, hábiles en la minería con la capacidad de soportar el clima y la selva. De esta manera, los grupos afrodescendientes se fueron constituyendo como la principal base demográfica del departamento. Sin embargo, esta movilidad humana tuvo sus implicaciones, pues, el departamento al no contar con asentamientos españoles, tampoco tuvo una centralización económica para el desarrollo territorial. Chocó se convirtió en foco de comercialización y exportación de minerales a Europa, cuya organización social se basó en la represión de personas en estado de esclavitud.

La poca habitabilidad de pobladores de la élite económica blanca significaba poca o nula

presencia de instituciones, a diferencia de otros territorios ricos en minería como Antioquia que al contar con condiciones climáticas menos adversas permitía el asentamiento de españoles y de “mano de obra mazamorrera o libre, lo cual ofrecía sostenibilidad económica a largo plazo” (Robledo, 2019, p. 8). Esto evidencia la desigualdad racial que empezaba a emerger desde la época colonial, que concedía más derechos a los territorios mayoritariamente poblados por élites blancas que para los africanos, quienes —por el sistema esclavista— estaban sujetos al sistema represivo. Omar Lozano Arboleda (2007) en su libro *El Chocó, Cambio o Desmembración*, intenta responder la pregunta del por qué Chocó no progresa, y propone como una de las posibles causas endémicas el divisionismo heredado de la colonización:

el divisionismo chocoano o de la etnia negra data desde la época de la esclavitud con la llegada de los españoles y los negros esclavos; es un legado de nuestro antepasado transmitido de generación en generación. Surgió del principio de los esclavistas <divide y reinarás> utilizado como estrategia para someter al negro al duro y cruel trabajo de la explotación de riquezas minerales (...). Los dirigentes políticos chocoanos, han sido fieles intérpretes del divisionismo de los españoles; así como aquellos utilizaron éste para explotar riquezas a través del negro, de igual manera los dirigentes políticos nuestros dividen a los chocoanos para hacer fortuna por medio del proselitismo politiquero. (Lozano, 2007, p. 9)

Si bien esto explica en parte una de las posibles causas de las paradojas que envuelven el departamento del Chocó, que siendo tan rico al mismo tiempo sea tan empobrecido desde la colonización, la realidad es mucho más compleja cuando se entrecruzan otros factores: el abandono del Gobierno Central, la corrupción y la escasez de recursos que llegan al departamento (Lozano, 2007, p. 5). A esto se le debe añadir la presencia de grupos al margen de la ley que toman violentamente los territorios y desplazan a sus pobladores para ejercer sus actividades económicas ilegales que van desde el narcotráfico hasta las extorsiones. Elementos como el despojo, la violencia y el racismo, han estado presentes en el Chocó desde la época de la corona, con actualizaciones a través de la historia en sus modos de operar, así como sus actores, que son variados entre oprimidos y opresores.

En este contexto histórico y cultural de la colonización, los Emberá utilizaban la palabra *chokó* para llamar a los cántaros en los que se almacenaba la chicha, los españoles los escucharon y, quizá por una economía del lenguaje, designaron la misma palabra a la familia lingüística de los Emberá-Waunana. Más adelante, los opresores utilizarían *chokó* para

llamar al territorio colonizado por ellos en 1573 (Molina, 2016, p. 169). Este cántaro chocoano en la actualidad deposita dentro de sí 595.138 habitantes, donde el 85% pertenece a la población afrochocoana o afrodescendiente con diferentes grados de mestizaje, el 5% a indígenas y el 10% restante a mestizos (Murillo, 2023), o como también los llaman: “paisas”. En Chocó todo extranjero es paisa, así sea “más rolo que la changua”<sup>5</sup>.

## **2. Quibdó: rumor de aguas**

Encontrarse en Quibdó es ver cómo el sol se avalancha sobre el Atrato, dejando caer tras de sí un cielo lleno de destellos rosas, violetas y naranjas incandescentes que se escapan por las hendiduras de las nubes cirrus que entrecruzan sus dedos al navegar sobre el viento que viene del Oeste. El río guarda en sus fauces sombras y luces que van agonizando, señal de que el día está llegando a su más exquisito ocaso. Las horas que se mostraban imponentes a medio día se revisten de un velo negro que se va esparciendo desde el Malecón y suavemente va arrojando las calles del Centro de la ciudad con toda su agitación. Quibdó es uno de los treinta municipios que integran al Chocó, siendo su capital, que limita con las aguas del río Atrato, ahora adornado por barcos de vapor olvidados a sus orillas que alguna vez pudieron haber recorrido sus entrañas desde el Malecón hasta Cartagena y viceversa. Hoy en día es de sosiego a los niños que se lanzan a sus anchas desde las puntas de las canoas de pesca. Para el 2023, este contradictorio paraje cuenta con una población de 133.906 habitantes (DANE, 2023), mayoritariamente afro, aunque también la integran indígenas (indo-americanas Emberá y Waunanas) y mestizos o ‘paisas’. Para ser un poco más preciso, de esos 133.906 habitantes casi el 85% corresponde a la población afro colombiana con diferentes grados de mestizaje, el 3,68% a indígenas y el 11% a mestizos, especialmente llegados de Medellín, quienes, al parecer, tienen el monopolio de los locales comerciales en el Centro de Quibdó.

---

<sup>5</sup> La expresión “es más rolo que la changua” se usa para enfatizar que una persona es muy “rola”, término para referirse a alguien nacido en Bogotá. La changua es un plato típico de Bogotá, hecho a base de agua, leche, huevo, cilantro, cebolla y calado, aunque ha tenido sus variaciones dependiendo de la región donde se prepare. Cuando se compara a una persona con la changua, se resalta su fuerte conexión con sus raíces bogotanas, quien representa sus costumbres.



*Imagen 1. Atardecer sobre el Río Atrato, Malecón de Quibdó. Fuente propia.*



*Imagen 2. Niños jugando en la balsa tirándose al Río Atrato, Malecón de Quibdó. Fuente propia.*

Hay que resaltar que los dos últimos grupos poblacionales (indígenas y mestizos), han tenido sus variaciones. Mientras los primeros bajan en densidad poblacional, los últimos suben considerablemente. Esto se debe por varios motivos, los principales son porque la ruta

comercial se da por la vía Quibdó-Medellín, por consiguiente, los antioqueños transportan su mercancía a la capital chocoana y allí establecen sus locales comerciales y viviendas, desplazando a los quibdoseños a las periferias de la ciudad. En tanto a la reducción considerable de la población indígena en Quibdó, tiene su razón de ser en los movimientos de los grupos armados quienes por el control territorial para socavar recursos y transitar ilegalmente sus mercancías por el Atrato, desplazan a la población a zonas urbanas, como Bogotá y Medellín, encontrando no mejores condiciones de subsistencia y garantía de derechos.

Para ubicarse en Quibdó, hay que tomar como punto de referencia el Centro de la ciudad (de la calle veinte hasta la treinta y una y de la carrera primera hasta la novena), que desde el puerto del Malecón junto al río Atrato comienza la carrera primera sobre la cual se posa la Catedral San Francisco de Asís, santo patrono en torno al cual se celebran las fiestas de San Pacho. Junto a la catedral se encuentra la biblioteca del Banco de la República y un poco más hacía el sur el Palacio Episcopal, conocido como “el convento”, que pese a estar justo sobre el río le ha tocado la suerte –o la mala suerte– de vivir más de un incendio en su historia. Tras estas edificaciones se encuentran los bancos junto con muchos comercios de compra-venta de oro, negocio muy lucrativo a día de hoy y que no es tan desacertado ubicarlos cerca de la zona bancaria, indicando que la minería es todavía una de las principales actividades económicas de la ciudad. En las calles contiguas hay muchos establecimientos comerciales desde tiendas de zapatos, ropa, gorras, restaurantes y muchas “cositerías”<sup>6</sup>, que son administradas por gente blanca (paisa) que atienden las personas negras. Es decir, los afrodescendientes son sus empleados.

Este fenómeno racista se explica de una mejor manera si se entiende que históricamente Chocó no ha sido para los chocoanos. En principio, fue de los españoles sometiendo a la población indígena y mano de obra africana para la extracción de oro y platino, que era entregado a la corona, así restringieron incluso el tránsito comercial por el río Atrato para que los botines robados por ellos no fueran robados por otros. Posteriormente, aún luego de

---

<sup>6</sup> En Colombia, las “cositerías” son tiendas donde se venden productos de uso cotidiano como papelería, juguetes pequeños, accesorios, herramientas básicas, productos de belleza, etc. Su término coloquial hace referencia a la gama de productos pequeños (“cositas”) de bajo costo.

la abolición de la esclavitud, Chocó se ha visto en constantes disputas territoriales para ver quién o quiénes son los merecedores de esta tierra: que si de Antioquia, que si de Caldas, en algún momento que si de Cundinamarca, separándolos más de quinientos cincuenta kilómetros. La última disputa se dio en el año 1954, cuando el presidente de turno Rojas Pinilla propone distribuir, de buenas a primeras, el departamento del Chocó entre sus vecinos más acaudalados: Antioquia, Valle y Caldas, generando así el descontento de la población quibdoseña. Esto desembocó varias manifestaciones en el corazón de Quibdó y que relató muy bien Gabriel García Márquez (García, 2002, p. 431) cuando le tocó cubrir esta noticia aun siendo periodista del periódico de El Espectador. Finalmente, Rojas desistió y Chocó no fue repartido; sin embargo, una ruta comercial directa desde Antioquia que nutre el Centro de Quibdó con solo locales paisas indica quiénes son los nuevos colonos de estas tierras aún desconocidas para el resto del país.

El Quibdó que relató Gabo no está tan distante de lo que es Quibdó en la actualidad, una ciudad, al igual que el departamento que lo amamanta, olvidada y de difícil acceso. En el tiempo de Gabriel la única vía de acceso terrestre era la que comunicaba Quibdó con Medellín, en la actualidad, además de esta, se ha sumado la vía que comunica la ciudad con Pereira. Las dos vías igualmente peligrosas con altos índices de deslizamiento, lo cual ha cobrado numerosas vidas, sobre todo, en fuertes temporadas de lluvias, lo que ocurre casi todos los días del año. En Quibdó es muy raro el día que no llueva. Aquí si hay algo que abunda es el agua a cantaradas. Alguna vez, ya alojado en Quibdó, llovió por lo menos casi veintidós horas seguidas acompañado este evento por relámpagos que dejaban el cielo casi iluminado a medio día siendo las nueve de la noche. Aun y con esto, esta tierra prometida donde no abunda la leche y la miel, sino el agua que es un bien más apreciado, la escasez de este recurso hídrico es absurda –al contar con las costas del Pacífico y el Atlántico, además de ríos y afluentes como el Atrato, Cabí, Cascorba, la Yesca– y es una proclama por la que han luchado hasta el cansancio sus habitantes (Bermúdez, 2016).



*Imagen 3. Palafitos sobre el Río Atrato. Fuente propia.*

Para el 2015, tan solo el 33% de la población quibdosaña tenía acceso a alcantarillado y acueducto, elementos indispensables para una vida digna (Naciones Unidas, 2002). Al no contar con esto, la población corre el riesgo de contraer enfermedades gástricas, especialmente los niños que son la población más vulnerable. En el 2024, las entidades gubernamentales en la administración del ‘gobierno del cambio’ siguen prometiendo la cobertura de agua potable con el diseño y construcción del alcantarillado y acueducto del municipio. Queda por decir, como reportó un periodista en el año 1987 respecto a esta misma problemática, en Quibdó “sólo quedan flotando un par de dudas. Si de verdad existe toda la plata [...] [para la construcción del alcantarillado] ¿por qué el gobierno espera a que haya muertos para empezar a gastarla? Y si esa plata no existe ¿por qué la siguen prometiendo en vano?” (Cuesta citado por Bonet, 2018, p. 9).

Tras las murallas modernas de concreto que adorna el Centro de Quibdó se encuentran microciudades construidas sobre palafitos. Obras arquitectónicas ancestrales y bien ornamentadas en madera que protegen a sus pobladores de la crecida de los ríos y afluencias como la quebrada la Yesca que recorre el núcleo del Centro. Estas estructuras en algunos casos han sido modernizadas, aun con mucha más lentitud que el ritmo del progreso del cemento de la

ciudad, haciendo que las bases protectoras de las casas sean columnas de concreto bien cimentadas. Algunas casas sobre palafitos están hechas de madera envejecida recubierta con moho como mantos bien apañados e intercalados, con techos de lata oxidada que contrasta a la perfección con la estructura, y bien pueden estar acompañadas por casas enchapadas de hasta tres pisos de altura, lo que genera un gran impacto visual sobre la desigualdad social. A estas “ciudades”, que son en realidad barrios, se entra por pequeñas callejuelas sobre la avenida principal que conectan con puentes de madera o concreto elevados y van direccionando intuitivamente al que transita por ellos.



*Imagen 4. Puente de madera, entrada al barrio La Yesquita. Fuente propia.*



Imagen 5. Palafitos, barrio La Yesquita. Fuente propia.

Salir de los barrios en Quibdó no resulta ser tan fácil como entrar en ellos. El municipio se divide en seis comunas, y cada una cuenta con una gran cantidad de barrios que llevan sobre sus espaldas una gran problemática de orden público creando *fronteras invisibles*<sup>7</sup> donde se reproduce la violencia urbana. Esto ha conllevado que, para los pobladores, Quibdó se entienda de una manera totalmente distinta a como la diseñan las instituciones de ordenamiento territorial. La violencia, así como sus actores, han reinscrito a la comunidad su manera de entender Quibdó, ya no en seis localidades sino en tres zonas: Zona Norte, Centro y Zona Sur. En la Zona Norte habitan las bandas criminales creadas por los mismos integrantes de los barrios, y sus modalidades van desde la extorción, el robo, hasta los asesinatos como acciones ejemplarizantes para el resto de la comunidad. En el Centro, por ser una zona de alto comercio, hacen presencia grupos barriales que piden “vacunas” a los establecimientos, sin embargo, esta zona céntrica —al contar con más protección de las

---

<sup>7</sup> Las fronteras invisibles es un “fenómeno de separación por grupos que limitan un territorio para separarse de otros grupos conflictivos, como unas líneas imaginarias que restringen la circulación entre sectores. Las bandas criminales utilizan agresiones físicas y matan para evitar el movimiento de un sector a otro” (Barreto, Rueda, Melo y García, s.f, p. 1).

entidades municipales por ser el foco económico— está en riesgo y amenaza de ser invadida por las bandas criminales de la Zona Norte quienes en varias ocasiones han instalado bombas en puntos estratégicos. Finalmente, en la Zona Sur de la ciudad, aparentemente la más “segura”, tienen presencia grupos paramilitares y disidencias. Su actividad económica es el narcotráfico, esto hace que sus pobladores vivan en relativa “calma”, pues no se sienten amenazados por el hurto o la extorsión.

Aún con esta problemática social, Quibdó también es un lugar de recogimiento, haciendo honor a la etimología de su nombre: “reunión de ríos”, para los indígenas del Urabá, donde se reúnen sus habitantes para la fiesta, el baile y la memoria, sea en los bares, sea en las calles, sea en las aulas. Incluso, también se reúne lo sacro con lo profano. La celebración más emblemática y, quizá, por la que más se reconoce a Quibdó, son las fiestas de San Pacho que se celebran desde el 20 de septiembre hasta el 5 de octubre, declarado patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO. En 1648 los franciscanos llegaron a las tierras del Citará (anterior nombre para Quibdó) con una imagen de San Francisco recorriendo las aguas del Atrato en una procesión de balsas con el propósito evangelizador de pacificar a los indígenas. Estos lo aceptaron como santo patrono, pero bajo sus propios designios,

A pesar de los esfuerzos iniciales de la jerarquía católica, los actos de celebración de la fiesta empezaron a combinar elementos religiosos con elementos profanos, como la lúdica, la danza, la música, el teatro, la bromatología y otros elementos propios de la cultura local que con el tiempo entraron a restar espacio e importancia a los elementos religiosos, dando origen a las fiestas puramente profanas, con las que aparece también el festival, que significa fiesta valiosa o fiesta grande (de Festis y valere). (Rentería y Abuhatab, 2020, p. 20)

### **3. Barrio Industrial Piñal de Medrano: desenglobe de la violencia**

El misionero claretiano el Padre Nicolás Medrano fue uno de los principales impulsores de la conmemoración de las fiestas de San Pacho, quien en 1926 junto con vecinos de Quibdó integraron a la celebración elementos festivos y carnalescos de la cultura local. Medrano, aparte de desempeñar labores religiosas, destacó por su servicio social con la comunidad, ayudando a los pobres y enfermos de Quibdó. Estas actividades de pastoreo social son evidentes en las fiestas de San Pacho al incluir componentes como la distribución de la fiesta

por barrios que amplió la participación popular, desayunos franciscanos y comparsas barriales que fortalecieron a la comunidad y su identidad territorial. Además de ello, el Padre impulsó la construcción del Cementerio San José y el Hospital San Francisco de Asís, y trabajó en proyectos arquitectónicos en Quibdó como la catedral y el colegio Carrasquilla (Columnistas, 2021). Por su contribución en la cultura, arte y educación el barrio en el que se posa la Sede Anexa añade a su nombre compuesto ‘Medrano’, en honor a este misionero que transformó la ciudad y la vida de sus habitantes. El barrio Industrial Piñal de Medrano toma su nombre de tres fuentes significativas. Por un lado, como he mencionado anteriormente, rinde homenaje al misionero claretiano Nicolás Medrano, por el otro, también se deriva de la institución Carrasquilla Industrial y de la urbanización Piñal de Medrano fundada por la ya extinta cooperativa Cuagríchocó.

El nacimiento del barrio data más o menos de 1970, cuando solo existía en ese entonces la iglesia del Ecce Homo, la comunidad eclesiástica que se alojaba en lo que hoy es el ancianato y los talleres de metalistería del colegio Carrasquilla, donde los estudiantes iban a realizar sus prácticas en estas labores industriales. La comunidad empezó poco a poco autoconstruir sus viviendas y tejer sus vidas alrededor del Carrasquilla Industrial donde varios de los fundadores se formaron académicamente o incluso fueron profesores. Como todo barrio de invasión, la comunidad a medida que se iba alojando (en lo que aún hoy día es terreno del Carrasquilla por escritura pública, es decir, propiedad del Ministerio de Educación) iban construyendo y adecuando al barrio la adquisición de servicios básicos por su propia cuenta. Como la única fuente de electricidad era el Carrasquilla Industrial, los pobladores conectaban desde allí alambres hasta sus casas para obtener energía. A medida del tiempo, la Electrificadora del Chocó adecuó postes de luz por el riesgo que implicaba esta práctica para los residentes. No ha sido lo mismo con el servicio de alcantarillado y agua potable, que es hasta 1993 que por la misma organización de la Junta de Acción Comunal que logran adquirir el servicio para una parte de las viviendas. Sin embargo, fue en el 2019 que Aguas del Atrato<sup>8</sup> realiza instalaciones nuevas de acueducto proporcionando agua a más del 90% de la comunidad y realizando un alcantarillado no convencional que da a la quebrada Guatavita,

---

<sup>8</sup> Aguas del Atrato es una empresa de servicios públicos en Chocó, encargada en la prestación de servicios de acueducto y alcantarillado.

donde el colegio Carrasquilla pensó en algún momento hacer un corredor ecológico. Sin embargo, pese a los logros alcanzados por la comunidad y la organización social en la adquisición de este servicio básico, el abastecimiento de agua solo se da tres horas al día en diferentes horas.

En la actualidad, aunque el terreno ya ha sido entregado al Municipio, el barrio Industrial Piñal de Medrano está escriturado a nombre del Carrasquilla poniendo en riesgo a los propietarios que han construido sus viviendas en esta zona de ser desalojados, no por el colegio sino por el Estado. Es por esto que la comunidad se ha organizado alrededor de la Junta de Acción Comunal, constantemente acompañados y asesorados por las directivas del Carrasquilla, para solicitar al Municipio y las Oficinas de Registro Público se realice el respectivo desenglobe en el Agustín Codazzi, y la comunidad pueda ser propietaria de sus casas, pagar su derecho al terreno y contar con escrituras propias. En temas de orden público, Piñal de Medrano es uno de los pocos barrios que no cuenta con bandas delincuenciales, pero al estar limitando con otros que sí como Las Mercedes parte baja, La Aurora, Los Rosales y Las Palmas, ha sufrido problemáticas de hurto. Los actores de las bandas de los últimos barrios mencionados suben a Medrano, roban, y vuelven a bajar cruzando la quebrada Guatavita, desapareciendo a la vista de todos. El barrio Industrial Piñal de Medrano es un símbolo de resistencia y organización comunal, que ha resistido los embates de la violencia que se ha desarrollado en los últimos diez años en Quibdó, apostando mancomunadamente con el colegio Carrasquilla Industrial por el cuidado de los niños incentivándolos a educarse y hagan parte de la JAC<sup>9</sup> desde los catorce años, edad en la que pueden dar su voz y voto para continuar con el relevo generacional por el cuidado del territorio.

#### **4. Institución Educativa Integrado Carrasquilla Industrial**

Aún en Bogotá, indagué por Google Maps la ubicación de la Institución Educativa (I.E) Integrado Carrasquilla Industrial –el colegio que me designó el Ministerio para realizar mis

---

<sup>9</sup> JAC son las siglas para Junta de Acción Comunal.

prácticas—. Debo confesar, con un revoltijo de emociones pasando por mi estómago. Por un lado, tenía temor de que la escuela quedara en una zona apartada de la ciudad donde no entrara la señal del teléfono para poderme comunicar, principalmente, con mi hijo. Por otro, pensar que iba a estar alejado de todo el mundo, incomunicado, “ermitaño” y foráneo en una tierra desconocida, me llenaba de excitación. Me percaté de que el colegio, según el Maps, estaba ubicado casi en pleno corazón de Quibdó, por la calle veintiocho con carrera novena, a unos nueve minutos caminando al Malecón del Río Atrato, a unos siete minutos en taxi desde el aeropuerto El Caraño y a otros nueve minutos caminando a la tienda D1 más cercana y al parecer la única. El colegio significaba para mí ser el punto de referencia en torno al cual iba a organizar mi estadía en la ciudad por los siguientes tres meses, y aunque me dio tranquilidad ver por fotos que se ubicaba en plena zona urbana y, por ende, lo más seguro tendría conectividad, no sería la sede en la que comenzaría a trabajar.

La I.E. Integrado Carrasquilla Industrial cuenta, en teoría, con tres sedes en total, sin embargo, por su ubicación espacial, dos de ellas se concentran en una sola. Las instalaciones que encontré por internet, y desde donde pensé organizar mi vida, corresponden a las de la sede principal, o Sede Centro, por estar ubicada en la comuna tres en el barrio el Silencio, en el Centro de la ciudad. Esta sede es, si no bien la primera, sí la más representativa en términos arquitectónicos y educativos para Quibdó y para el Chocó. El Carrasquilla nace en 1905 en un viejo local y fue el primer colegio público de Quibdó. La institución pasó por varios nombres, primero, se llamó Instituto Pedagógico, luego Escuela Superior en 1912, finalmente, en 1914 “Carrasquilla”, en memoria del educador, poeta y literato quibdoseño Ricardo Carrasquilla (Rivas, 2020, p. 50), muy apreciado y recordado por la comunidad carrasquillera, inmortalizado en la primera estrofa del himno oficial de la Institución: “Somos hijos de esta hermosa tierra, Que gestó en su ayer: Poetas, guerreros y estadistas, Que el horizonte mundial les dio nivel: Carrasquilla, Holguín y Mallarino [...]” (Rivas, 2020, p. 98).

#### **4.1.Sede Centro: un bien de interés cultural de la nación**

La sede principal es simplemente una obra de arte ecléctica que ha resistido el pasar de los años las heridas que deja el tiempo en las fachadas por el calor y la humedad del territorio.

La edificación se ha levantado imponente desde 1941 detrás de una cancha moderna de baloncesto que se ha instalado tiempo después. Esta obra arquitectónica tiene los aires del Palacio Episcopal, en Córdoba, España, ya que el padre de este diseño fue el arquitecto y escultor español Luis Llach Llostera, que comenzó su construcción en 1927 para ser finalizada hasta 1942 luego de varios traspiés (Rivas, 2020, p. 56-57). Al entrar a la primera planta por el hall, el edificio recibe a sus invitados con dos escaleras en espiral a izquierda y derecha, lo que me recordó aquellos castillos europeos de esas películas que veía de niño, e invitan a viajar en el tiempo por los pasillos entre arcos de herradura para encontrarse con un pasado colonial del que solo es rescatable su arquitectura. Su diseño ha hecho que esta sede sea una de las cinco edificaciones declaradas por el Ministerio de Cultura como “bien de interés cultural de la nación” (Rivas, 2020, p. 58). En esta sede —en este palacio quibdoseño— se encuentran los grados décimo y undécimo, de cada grado hay ocho cursos, cada uno tiene entre quince a treinta y cinco estudiantes, para un total de 413 jóvenes entre los dos grados.



*Imagen 6. Institución Educativa Integrado Carrasquilla Industrial, Sede Centro. Fuente compartida por Johan López, compañero de práctica.*

Esta sede funciona en dos jornadas: jornada diurna que va de siete de la mañana a una de la tarde para los grados décimo y once; y la jornada nocturna que va de seis a diez de la noche,

aunque el recrudecimiento de la violencia a lo largo y ancho de la ciudad ha obligado a las directivas a llevar esta jornada hasta las ocho y media de la noche por seguridad de sus estudiantes. Además, la Sede Centro cuenta con diferentes modalidades para sus estudiantes de bachillerato, que los jóvenes escogen según sus intereses y que profundizan a lo largo de sus estudios hasta su graduación. Estas modalidades son: bilingüismo, técnica informática, ciencias naturales y diseño gráfico.

#### **4.2.Sede Anexa: dendrocronología<sup>10</sup> carrasquillera**

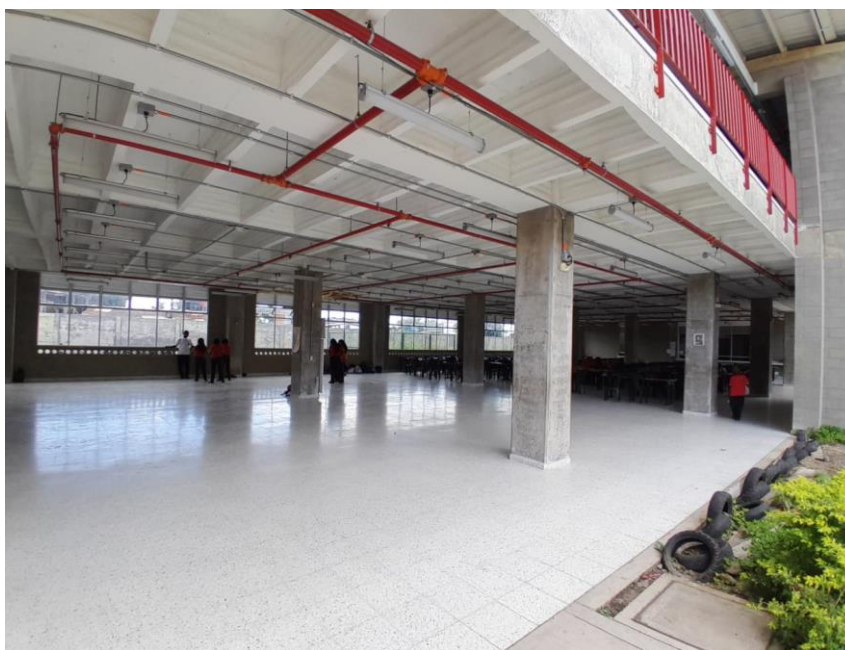
En el barrio Nicolás Medrano, sobre la Av. Medrano, girando por Piñero Medrano, carrera trece con calle dieciocho, se encuentra la segunda sede del Carrasquilla, la Sede Anexa. Nombre que se le atribuyen ya que gracias al entonces coordinador de disciplina Luis Eduardo Flórez Orjuela –en los años ochenta– se le ocurrió la idea de ocupar unos salones sin uso en la Industrial (en esta misma ubicación) y, así, anexar primero por solicitud de la Secretaria de Educación, cinco cursos de grado quinto y más tarde, toda la básica primaria. En esta última es donde finalmente desarrollo mi práctica con el Ministerio. Recorrer las instalaciones de la Sede Anexa es como viajar en el tiempo leyendo los anillos internos del tronco de un árbol, que marcan los momentos de su crecimiento. En términos de infraestructura, la Sede Anexa podría dividirse en cuatro anillos temporales o, diciéndolo de otra manera, puede entenderse, gracias a la arquitectura de sus edificios, que la escuela ha sufrido cuatro periodos de crecimiento a través de su historia que mencionaré más adelante.

Los edificios de la Sede Anexa están protegidos por un muro de concreto a sus faldas. Solo hay una entrada directa al parqueadero por la Calle 18, siempre transcurrida por motos entrando y saliendo por la Avenida principal, especialmente en el momento en el que entran y salen los niños del colegio, horas en que se convierte un verdadero calvario la movilización. Al ingresar, se encuentra una edificación de concreto desnudo, pero bien definida, con dos

---

<sup>10</sup> La dendrocronología es una técnica científica que mediante el estudio de los anillos de crecimiento de los árboles fecha eventos y cambios ambientales. La diversidad en el estilo y la estructura de las instalaciones del colegio me llevó a compararla con la dendrocronología, ya que al igual que los anillos de los árboles revelan información sobre su desarrollo temporal. Los distintos estilos arquitectónicos del colegio reflejan sus fases de crecimiento institucional a lo largo del tiempo y la historia de sus cambios a través de sus formas físicas, permitiendo una lectura cronológica de su desarrollo.

plantas de altura impresionante. Es un edificio nuevo, inaugurado apenas en el 2023, junto con otra estructura de cuatro pisos que le da la apariencia de un mega colegio. En la primera planta del primer edificio mencionado está Bienestar Social, donde las orientadoras planean las intervenciones a casos complejos de convivencia en el colegio, pero no permanecen allí los estudiantes tanto como a su costado, en el comedor, de no menos de diez metros de ancho por quince de fondo, con un piso de loza blanca que da un aspecto de limpieza perpetua cuando la luz que entra por las ventanas. Aquí no solo comen los estudiantes a las nueve de la mañana para el desayuno y a las once para el almuerzo, sino que se reúnen los mil treientos estudiantes de bachillerato para celebrar izadas, jugar o realizar actividades de educación física cuando la cancha de futbol está ocupada o está lloviendo.



*Imagen 7. Comedor del colegio, Sede Anexa. Edificio 1. Fuente propia.*

En la segunda planta de este mismo edificio, de norte a sur, se encuentra en orden: la sala de música donde ensayan los estudiantes en flauta dulce la melodía del himno del colegio. Aquí pertenecer al Carrasquilla –o ser “carrasquillero”– es un símbolo de honor, de orgullo, con valores inamovibles e identidad con su región. Contiguo al salón de música está la biblioteca con veintidós mesas largas y dos estanterías pequeñas llenas de libros, sobre todo, de literatura chocoana y afro, con libros que narran los mitos y las leyendas africanas, títulos

como *Las Estrellas son Negras* de Arnolfo Palacios o *El Poder de lo Invisible* de Paula Moreno. En este recinto me paré muchas veces a mirar por la ventana, después de una línea de casas frente al colegio, la espesura de la selva y su profundidad. Me parecía realmente increíble la grandeza de la naturaleza y la irrupción del concreto en medio de ella como un inciso entre el canto de las Dríades<sup>11</sup>. Tras la biblioteca, se colocaban las oficinas del rector y la coordinación. Una sala amplia con ventanales con vista directa a la intersección del cemento con la selva abundante y tupida en el horizonte, donde se celebraban incontables reuniones con los padres y las directivas. Finalmente, una sala de informática, uno de los pocos salones que cuenta con televisor y donde el ruido de la avenida logra ser mitigado.



*Imagen 8. Cancha de fútbol y baloncesto. Sede Anexa. Bachillerato. Fuente propia.*

---

<sup>11</sup> Las Dríades en la mitología griega son ninfas protectoras y cuidadoras de los árboles donde nacen, viven y mueren. Me gusta creer que su canto es parecido al sonido del viento apacible pasando entre las ramas con el murmullo de las aves.



*Imagen 9. Vista desde la biblioteca, Edificio 1. Fuente propia.*

#### **4.2.1. Grados sexto a noveno**

Frente al primer edificio descrito, hay una torre de cuatro pisos, cada uno con nueve salones y dos baños enchapados, nutridos constantemente de agua, un espejo sobre el lavado de esquina a esquina y los retretes, mientras los estudiantes lo permiten, bien aseados. Los pasillos son amplios y hacen de lugar propicio para el “corrinche”<sup>12</sup> entre clases. Cada salón tiene por lo menos dos ventiladores para el calor, aunque debajo de los ventanales, en el concreto, hay unas perforaciones circulares de unos quince centímetros de diámetro que permite mayor circulación del aire exterior. Las aulas alcanzan a agrupar un total de cuarenta y dos estudiantes, cabe resaltar, hacinados. Los salones están diseñados para cobijar confortablemente a treinta y dos estudiantes por la temperatura, pero la demanda de niños que ingresan al colegio ha sido muy alta y el rector ha tenido que buscar la manera de agrupar a los jóvenes lo mejor que ha podido con los recursos que da la Secretaría de Educación. Los grados están distribuidos de tal manera que el primer piso funciona para el grado sexto (nueve cursos), el segundo para séptimo y un sexto (ocho cursos de séptimo y uno de sexto) y así

---

<sup>12</sup> Corrinche es una palabra muy usada en esta región del pacífico, se refiere a bullicio y alboroto. Se usa especialmente en fiestas, aunque, en el contexto de la escuela, los estudiantes lo usaban al referirse a situaciones de chisme.

hasta el noveno, ocho cursos en la última planta. En este edificio hay un total de 1.313 estudiantes, y nunca la oferta alcanza a cubrir la demanda educativa que hay.



*Imagen 10. Vista al Edificio 2. Grado sexto a noveno. Sede Anexa. Fuente propia.*

#### **4.2.2. Grados cero a primero**

Contiguo a la sede anexa está la escuela, que la separa del colegio (bachillerato) unos muros de lámina de aluminio y comprende los grados cero a quinto. Esta sede tiene una casa en obra gris que funciona de biblioteca donde celebran reuniones de padres de familia o actividades de los estudiantes como exposición de proyectos pedagógicos. Esta biblioteca es amplia, con buena ventilación e iluminación, cuenta con dos estantes pequeños con una cantidad considerable de guías de enseñanza en matemáticas del programa “Todos a Aprender”, impulsado por el gobierno de Duque, y pocos cuentos infantiles. La biblioteca hace de salida y entrada a la escuela por sus dos puertas laterales. A penas se cruza la puerta de entrada a primaria, se encuentra con unas escaleras de concreto que lo lleva a uno directamente a la segunda planta del edificio construido en forma de herradura. En esta segunda planta hay diez salones, cinco en cada una de sus ramas que se miran de frente separadas por un vacío y junto a las escalinatas dos baños pequeños con ventilación siempre alimentados con agua.



*Imagen 11. Vista segundo piso edificio de grados cero a primero, Sede Anexa. Fuente propia.*



*Imagen 12. Biblioteca de primaria, Sede Anexa. Fuente propia.*

Al igual que como funciona en el edificio de bachillerato, esta segunda planta es para los cursos de grado primero. En la planta del primer piso se accede por un pasillo girando por las escaleras ya mencionadas que dan a un patio destapado que lo contornean otros diez salones que corresponden a los cursos de grado cero o transición. Cada uno de los salones de este edificio cuenta con un espacio suficiente para albergar treinta y cinco estudiantes, son

de techo alto con buena ventilación externa que entra por las puertas que son de soldadura abierta y ventiladores distribuidos estratégicamente para confortar a los niños. Algunos de estas aulas cuentan con bafles para colocar música y sus paredes están adornadas con láminas de las vocales, consonantes, el horario de clase, los compromisos de convivencia, números descompuestos, etc. La edificación terminó de ser construida alrededor del 2019 y cuenta, entre los dos grados, con 531 estudiantes.



*Imagen 13. Muro del salón de primero D, Sede Anexa. Fuente propia.*

#### **4.2.3. Grados segundo y tercero**

Hay tres maneras de acceder al edificio de los grados segundo y tercero. La primera es subiendo por las escaleras del edificio de los grados primero y se gira por un pasillo elevado que lo lleva directamente a la planta de grado tercero. Una zona con buena luz interna en los pasillos, aun así, da la impresión de oscuridad por las paredes bañadas de un amarillo agonizante y rastros de moho por la humedad. Es una edificación que da aires de antigüedad apenas siendo construida en el año 2000. El diseño arquitectónico es más parecido al de una cárcel y lo refuerza el hecho de que las puertas de los salones están hechas con láminas gruesas de hierro. Sus pasillos son angostos de paredes altas hasta el techo, adornadas con rejas de no más de cuarenta centímetros de alto. En la mitad de esta planta por un pasillo que da al exterior hay una rampa en caracol que permite bajar para acceder a la primera planta de la edificación, donde se encuentran los cursos de grado segundo. Cada piso cuenta con diez salones y dos baños, de apariencia antigua y corroída por los años. Los salones tienen buena

ventilación porque en vez de ventanas tiene rejillas al exterior de más de la mitad de las paredes hasta el techo. Son amplios y con mala acústica, por lo que las profesoras constantemente tienen que alzar la voz por el ruido de los salones vecinos, aunque en ocasiones estos también son ambientados con el canto de los pájaros que habitan alrededor y se cuelan de vez en cuando en las aulas por la distancia que hay entre las paredes del techo elevado.



*Imagen 14. Entrada por el segundo piso al edificio de los grados segundo y tercero. Fuente propia.*



*Imagen 15. Entrada por el primer piso al edificio de los grados segundo y tercero. Separación con láminas de aluminio con la sede de bachillerato. Sede Anexa. Fuente propia.*



*Imagen 16. Pasillo segundo piso del edificio de los grados segundo y tercero. Fuente propia.*

#### **4.2.4. Grados cuarto y quinto**

Finalmente, al cruzar por el pasillo del primer piso de las instalaciones de segundo y tercero, se llega a un espacio que nada tiene que ver con el mundo anterior. La mezcla de las edificaciones antiguas con el espesor de la selva a su alrededor tiene más pretexto de justificar el imaginario de la ruralidad en el Chocó que los gigantes de concreto que se asoman tras los muros en la avenida principal. Es un mundo dentro de otro, o más bien, es el primer anillo del tronco que nos muestra los principios de la Sede Anexa. Son cuatro líneas de concreto que almacenan dentro de cada una diez salones, cinco en cada uno de sus costados, que se distribuyen de manera paralela una después de la otra, separadas por callecitas pavimentadas con tono envejecido y varias fracturas. En la mitad de algunas de estas callejuelas se siembran plantas tropicales dándole color y viveza con sus verdes intensos al cemento del piso, contrastando también con el amarillo tostado de las paredes.

Estos salones tienen más de treinta años, y aunque son igual de amplios que sus hermanos más modernos, se nota el proceso del envejecimiento. Los pupitres son mucho más rústicos y la pintura envejecida, los barrotes de las ventanas son abrazados por el óxido y los marcos

por el moho. Esta sede apátrida pertenece más al Chocó biodiverso que al proyecto progresista de la renovación infraestructural de la educación. Hay un casino diez veces más pequeño que la sede de bachillerato, con una sola ventana cubierta con una malla metálica por la que cruzan miradas los niños que, si no los conociera, diría que transmitieran algo de melancolía. Aquí confluyen todos los estudiantes de primaria para desayunar y almorzar, por turnos. Al ser una “nación aparte” y al tener la selva prácticamente a lado, no hay tanto ruido. Los baños son muchísimo más pequeños que las otras edificaciones, están abiertos y son oscuros. Hay salones ya olvidados por los que seguramente solo transcurren anécdotas en susurros, y un taller que almacena todavía viejas máquinas de metalmecánica a la espera de ser chatarrizadas, recordando que alguna vez el colegio fue “Industrial”, haciendo honor a su nombre.



*Imagen 17. Entrada a los salones de los grados cuarto y quinto. Fuente propia.*



*Imagen 18. Huerta de los grados cuarto y quinto, Sede Anexa. Fuente propia.*

## Capítulo II

### **Problemática, objetivo y marco conceptual: de la violencia urbana y sus ecos en el contexto escolar**

Al cabo de un mes de estar trabajando en el Carrasquilla en algo denominado “lectura de contexto”<sup>13</sup> por el Ministerio de Educación en los cursos de primaria, conversé con la tutora<sup>14</sup> sobre mi interés en elaborar una cartografía sensible con los estudiantes para abordar elementos de la memoria (una área que me ha apasionado hace un buen tiempo), integrando las emociones como componente esencial. Fue entonces cuando la coordinadora de los grados sexto y séptimo me contactó para ofrecerme un espacio con el curso 6°-10, que consideraba el adecuado para desarrollar esta iniciativa. Solo había un inconveniente, el

---

<sup>13</sup> La lectura de contexto en el Marco del Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI3.0), es “una estrategia que permite describir, conocer, analizar e identificar las características del establecimiento educativo como un escenario social y comunitario que está inserto en un territorio con identidades y culturas diversas” (MEN, 2024, p. 2).

<sup>14</sup> Los tutores(as) son “docentes seleccionados y vinculados por las Entidades Territoriales Certificadas de Educación (ETC) de acuerdo con los perfiles definidos por el Ministerio de Educación, los cuales tienen como propósito realizar la gestión escolar y el acompañamiento formativo en el establecimiento educativo focalizado” (MEN, 2023, p. 4).

programa creado por el Ministerio tenía alcance solo a primaria. Luego de solicitar algunos permisos a la tutora y a la enlace territorial, se me concedió el espacio, aclarando que la iniciativa tendría que estar diseñada para implementarse también a primaria.

## **1. Problemática y objetivo**

¿Por qué el curso 6°-10 y no otro? ¿Qué tenía este de diferente? Y, sobre todo, ¿qué llamó la atención de mi propuesta para que se me diera un voto de confianza en que esta podría aportar en algo a la solución del problema? ¿Qué problema? Era el curso con mayor conflicto interno dentro de la institución. Recuerdo las palabras de la coordinadora cuando me dijo: “los demás cursos tienen problemas..., lo normal de cualquier curso. Pero este [6°-10], es impresionante. Hemos intentado de todo”. El curso 6°-10 era uno de los diez grupos que integraban el grado sexto. Se caracterizaba por ser, no solo uno de los más numerosos del colegio al contar con cuarenta y dos estudiantes, sino también porque estos estaban en extra edad, entre doce a catorce años. Algunos de ellos eran repitentes y otros provenían de otras escuelas que solo ofertan hasta quinto de primaria y que la Secretaría de Educación de Quibdó decidió hacinar en el Carrasquilla. Generando así, un tipo de violencia simbólica que, como resalta Sánchez (2022, p. 15), excluye al estudiante mediante una enseñanza estandarizada y hegemónica. Muchos de estos estudiantes tenían matrícula condicional o estaban sancionados. De todo el curso en general, constantemente llegaban quejas a la oficina de la coordinadora sobre su mal comportamiento. ¿Qué tenían en común la mayoría de estos estudiantes? En una de las conversaciones que tuve con la directora de curso, me llegó a comentar que la mayoría estaban inmersos en contextos barriales difíciles y había una necesidad de “rescatarlos”.

¿Qué tenía de diferente mi propuesta a lo que ya se había hecho? Mi propuesta se centraba en el uso de la Cartografía Sensible. Esta es una herramienta que posibilita hacer visible lo invisible, porque al tiempo que se mapea un territorio común, en comunidad, se permite desde las emociones traer a la luz narrativas sobre las vivencias y experiencias personales que se desarrollan en ciertos entornos como la escuela, la casa y el barrio, que muchas veces son ignoradas por los mapas tradicionales. En este caso, mi objetivo era conocer los motivos que hacían de la convivencia de sexto algo tan difícil y, de esta manera, plantear posibles

soluciones. El problema no radicaba en que se considerara el curso más conflictivo del colegio, sino algo que subyacía detrás y hacía de las mismas relaciones entre los y las estudiantes algo complejo de sobrellevar.

Una tarde mientras acompañaba a un grupo de estudiantes del curso 6°-10 en el comedor del colegio para hacer un ejercicio de cartografía corporal, con el objetivo de identificar y ser conscientes dónde se ubicaban las emociones en nuestro cuerpo, un estudiante, de no más de doce años, de la nada se acerca con su teléfono y lo pone frente a mí, –“mire, profe”–. Era un vídeo de dos hombres dándose machete –literalmente– en una estación de gasolina de Quibdó. El vídeo finaliza cuando uno de ellos le corta la mano de un solo machetazo al otro, no sin antes mostrar al amputado dirigirse por su miembro olvidado en el piso. La imagen de lo más cruenta me generó mucha impresión, no tanto así para el muchacho que, al parecer, ya lo había reproducido unas cuantas veces antes. Después de mostrármelo, lo eliminó de inmediato, como dándose cuenta de a quién se lo había enseñado. Para sorpresa mía, no era el único de los estudiantes que había visto el vídeo, sino que estaba de boca en boca entre ellos como un tema normalizado. En ese mismo momento fue inevitable no preguntarme, ¿Ese es el contexto cotidiano de los estudiantes? ¿Es tan normalizado que circule esa clase de contenido en el teléfono de los niños? ¿Existe algún tipo relación entre la violencia que los y las niñas experimentan en sus barrios y los problemas de convivencia en las aulas? Pero, la más fundamental de todas, si esto es así, ¿de qué manera la violencia en los barrios de Quibdó afecta a los estudiantes, dificultando el desarrollo de habilidades más respetuosas y responsables de convivencia en el colegio? Quizá respondiendo a esta pregunta, se puedan plantear propuestas que no solo mejoren la convivencia en el aula de los estudiantes, como también su calidad de vida.

## **2. Antecedentes y marco conceptual**

Tratar de entender cómo afectan los contextos violentos a los estudiantes y sus maneras de relacionarse con sus compañeros y docentes es difícil. Intuitivamente uno puede hallar relación entre la violencia a la que son sometidos en sus barrios con los conflictos dentro del aula. Enunciar cómo se desarrollan esos fenómenos, ponerles palabra, definirlos, se convierte en la tarea titánica. Por esta razón, empecé a realizar investigaciones para encontrar literatura

que hablara de esta relación violencia urbana/convivencia escolar en Colombia. Aunque no encontré específicamente algún estudio que ponga en contraste la violencia que se vive específicamente en los barrios de Quibdó y esta cómo afecta a los niños y niñas y sus relaciones dentro del entorno escolar, sí hallé algunas investigaciones que se han realizado acerca de los fenómenos de la violencia urbana en el país y cómo esta redefine y resignifica la convivencia escolar y el desempeño de los estudiantes en el colegio que contribuyeron grandemente en la presente investigación.

Comenzaré por mencionar el estudio realizado en el marco del Programa Manos a la Paz en el Municipio de Medio Atrato en el Pacífico Colombiano por García, Mendoza y Avedaño (2022) llamado *Representaciones sociales de jóvenes sobre la educación y el conflicto armado colombiano*, que se llevó a cabo con niños y jóvenes de la localidad de Beté. Esta investigación tuvo como finalidad describir las representaciones sociales que hacían los estudiantes acerca de la educación y el conflicto armado desde un enfoque cualitativo y métodos hermenéuticos y teoría fundamentada. La información recolectada mediante entrevistas, demostró que la percepción que tienen los estudiantes sobre la educación está fuertemente influenciada por el conflicto interno. En esta investigación se pone de relieve la influencia que tiene la violencia sobre los comportamientos y las relaciones que tejen los niños con otros actores dentro del entorno escolar, como compañeros y profesores. Además, menciona las causas por las que se genera la violencia armada, el control en los territorios por grupos al margen de la ley y la responsabilidad que tiene el Estado para garantizar la protección de los niños, los entornos escolares y el proceso de paz.

Otra investigación de gran utilidad fue la realizada por María Alejandra Gómez (2019), *Impacto de la violencia a nivel barrio sobre el desempeño académico: evidencia para la ciudad de Cali*, se enfoca en estudiar la relación entre la violencia urbana y el desempeño académico en Santiago de Cali, quien mediante el análisis de los entornos en los que conviven los estudiantes, indica que la violencia impacta negativamente la calidad educativa, las tasas de escolaridad, la deserción escolar, los logros en pruebas académicas como Saber Pro, además, de representar una pérdida económica y social significativa para la educación en Colombia. Esta investigación fue de gran aporte, ya que encontró que, los contextos de alta

violencia en los barrios influyen el aprendizaje de los estudiantes, además de generarles graves afectaciones cognitivas, impactando el bienestar del hogar, el capital físico y la modificación de incentivos para invertir en educación.

Por último, en *Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas de Pasto (Colombia)* Pérez, Cuastumal, Obando y Lourdez Hernández (2020), tuvieron como objetivo comprender los factores socioambientales de la violencia urbana en los procesos de convivencia escolar en tres colegios de Pasto, utilizando un enfoque cualitativo y fenomenológico. Allí argumentan que, la violencia urbana afecta considerablemente la convivencia escolar, consolidando creencias, actitudes y valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos contextos urbanos donde se concentra la violencia, son el resultado de factores socioeconómicos, políticos y familiares, donde existen cuatro tipos de exclusión: económica, social, cultural y territorial. Esto quiere decir que, los entornos urbanos segregados y excluidos espacialmente de otros sectores de la población en cuanto acceso a bienes, servicios y oportunidades, son más proclives a tener mayores índices de criminalidad y violencia. Como resultado de las inequidades, se van configurando nuevas reglas sociales dentro de las comunidades aumentando el conflicto, afectando especialmente a los jóvenes quienes van adquiriendo conductas violentas mediante el aprendizaje observacional. De esta manera, el desarrollo de una identidad y normas alternativas violentas, se vuelven indispensables como respuesta a la ineficacia de las instituciones de socialización como la familia y la escuela. Los autores proponen que es necesaria la enseñanza en resolución de problemas para que los estudiantes puedan aprender nuevas formas adaptativas de reaccionar ante el conflicto, promover valores fundamentales como el respeto y poner énfasis en un ajuste normativo en las escuelas donde sean los estudiantes quienes mediante la construcción de normas elegidas antes que las impuestas autoritariamente, favorezcan entornos democráticos.

Por otro lado, también fue importante definir unas categorías claras que permitieran orientar el desarrollo de mi investigación, con una elección de autores(as) que dialogaran con ellas, transversales a las observaciones realizadas durante el acompañamiento a los estudiantes. Estas categorías son: *cartografía de lo sensible, afectos, violencia, pedagogía de las*

*emociones, teatro del oprimido y ludosofía*. A continuación, desplegaré cada una de estas categorías.

## **2.1. Cartografía de lo sensible**

Para saber cuáles eran los entornos que habitaban los niños, los actores inmersos allí y sus patrones de comportamiento, vistos a la luz de los estudiantes, tenía que entrar por definir qué era aquello que me permitiría comprender cómo ellos conocen su entorno y les afecta. Es así que encontré la Cartografía de lo Sensible. Bejarano (2016), en su trabajo *Hacia una cartografía de lo sensible en el ámbito escolar*, citando a Cynthia Farina (2010), define la Cartografía de lo Sensible como “un estudio de las fuerzas que componen un campo específico de experiencias” (p. 19). De esta manera, los diversos factores que aquí se anuncian como fuerzas (sociales, culturales, económicos, etc.), pueden afectar las vivencias que tienen los sujetos dentro de un campo específico (un territorio). Esto es importante porque lo que se pretende con la cartografía como recurso, es comprender los objetos procesuales. Es decir, lo que se busca cartografiar es un proceso dinámico donde tanto los sujetos como los territorios van cambiando constantemente a través de sus relaciones, como un proceso nunca finalizado. Al mismo tiempo, al cartografiar un proceso en el que se desarrollan las relaciones entre sujetos en un determinado campo de la realidad, permite también ampliar el campo de visión de las fuerzas que están inmersas en estas relaciones.

Siguiendo a Bejarano (2016), el uso de una cartografía sensible en un entorno escolar permite no solo acceder a la construcción de los sujetos niños y niñas, en un espacio dado, sino que también permite –desde una mirada artística– hacer visibles los campos de fuerza que le afectan. Hacer visible lo invisible. Dar luz a fuerzas que muchas veces están soterradas en la oscuridad, que necesitan ser develadas para que los niños y niñas sepan de donde viene el control. Esto último se da gracias a que, al cartografiar un entorno como la escuela o el barrio en el que habitan los estudiantes, motiva a descubrir lo que pasa allí para luego transformarlo, hacerlo suyo. Al cartografiar los niños, por ejemplo, la escuela, la casa, la habitación, etc., su sentido acerca de ellos se amplía “con cierto interés de ir más allá, aparecen como territorios en disputa en donde algunas fuerzas tradicionales y empoderadas intentan desplazar a otras fuerzas en ciernes que necesitan tomar posesión de esos ámbitos [entornos] para construir

subjetividades” (p. 22).

## **2.2. Afectos**

En la *Ética demostrada según el orden geométrico*, especialmente en las partes II y III, De la naturaleza y el origen del alma y Del origen y naturaleza de los afectos, respectivamente, Baruch Spinoza (1677) presenta una visión unificada de la mente y el cuerpo “el alma y el cuerpo son una sola y misma cosa” (p. 90), donde estos, como pensamiento y extensión, son modos de expresión de la única sustancia existente e infinita, o sea, Dios o la naturaleza. Dios, en este sentido, es una cosa pensante y extensa de la cual el ser humano solo es una manifestación de los modos de expresión de su naturaleza. Esto es importante porque estos modos que unifican al individuo como medio de expresión de una única sustancia manifiesta que pertenece a una estructura general de la realidad. Para demostrarlo, “Spinoza construye una ciencia psicológica tan rigurosa como la ciencia física” (Solé, 2015, p. 86), donde requiere adoptar un racionalismo adecuado, pensando en conceptos y conexiones entre conceptos, sin depender de la experiencia sensorial. De allí se despliega la teoría del conocimiento en Spinoza, un racionalismo epistemológico donde el intelecto puede conocer la realidad mediante conceptos (Solé, 2015, p.86). Ahora bien, el autor establece diferentes tipos de conocimiento, siendo estos la imaginación, la razón y la intuición. Las ideas de primer orden, es decir, las de la imaginación, son ideas que surgen de la afección, como cuerpos que son afectados –y afectan– en su interacción con otros cuerpos. Las ideas de segundo orden, o sea, las ideas del intelecto o la razón, son ideas que no surgen de las percepciones del cuerpo afectado o percepciones sensibles, “el alma humana percibe no solo afecciones del cuerpo, sino también las ideas de esas afecciones” (p. 71), o sea, ideas que representan las cosas en relación con sus causas. Por último, están las del tercer orden, la intuición, donde esta “puede llegar a la esencia de lo particular desde el conocimiento de la naturaleza de Dios” (Solé, 2015, p. 98), un conocimiento intelectual completo de todas las cosas en el sistema infinito interconectado que es Dios, donde “concibe a Dios (causa de sí) como fundamento de todo lo existente” (p. 98).

Ahora bien, volviendo al conocimiento de primer orden, aquel que se “adquiere” por medio de la vía sensible, esto es, por medio de la afección que tienen los cuerpos en relación con

otros cuerpos y por ende acompañado de una idea a razón de algo externo, dice Spinoza que, “cualquier cosa puede ser, por accidente, causa de esperanza o de miedo” (p.110). El cuerpo, en este sentido, experimenta afectos y la mente tiene ideas que corresponden a ellos. Es importante aclarar que, el afecto, en este contexto, se refiere, corporalmente, a la capacidad de afectar y ser afectado o, el aumento o disminución que tiene un cuerpo de actuar en su naturaleza relacional; mientras que la emoción se relaciona más a las intensidades articuladas, reconocidas y codificadas según símbolos y convenciones sociales. Las emociones nombran y dan un significado familiar o expresan lo que el cuerpo siente en un momento particular (Solana, 2020, p. 32-33). Es así que, para efectos de la presente investigación, se determinó en la práctica con los estudiantes usar el concepto “emoción”, como una convención a la que están relacionados por su uso cotidiano con una significación social, mientras que para el desarrollo teórico, se precisa “afecto” para entender el cuerpo como un elemento procesual que afecta y es afectado en relación con los otros cuerpos y con su entorno.

Siguiendo a Spinoza (1677), en su libro afirma que la idea de lo que afecta la potencia de obrar del cuerpo también afecta la potencia de pensar del alma, haciéndolos completamente inseparables. Esto implica que los cambios en el cuerpo, en su afección, tiene repercusiones directas en la mente, como los afectos de alegría y tristeza que aumentan o disminuyen respectivamente la potencia de actuar. Las ideas y los afectos afectan la experiencia humana y cómo el cuerpo y el alma interactúan en la vida emocional y mental de las personas. Así, por ejemplo, la percepción de ser afectado negativamente por el odio de otro –afección de tristeza acompañada por la idea de una causa externa– puede conducir a sentir odio también por esa persona, y generar un ciclo de odio recíproco llevando a la ira y la venganza. Por esta razón Spinoza resalta la importancia de entender y moderar los afectos a través del conocimiento adecuado y la razón para orientar las acciones a una mayor potencia y felicidad.

### **2.3. Violencia**

Hannah Arendt (1969), por su lado, en *Sobre la violencia*, en el capítulo 3, hace un análisis sobre la naturaleza y el origen de la violencia criticando la tendencia de algunos científicos equiparando la agresividad humana con los instintos animales. La complejidad de la agresión

humanas va más allá del instinto y las motivaciones externas. Aunque la rabia y la violencia podrían darse en respuesta a situaciones injustas, estas pueden surgir también de frustraciones internas percibiéndose como algo “natural”. Para la autora, la violencia puede ser un medio para restablecer la justicia, aunque vaya en contra de las normas establecidas. Usar la razón en un contexto donde se usa como trampa no es racional, al mismo tiempo que, no es irracional usar un arma en defensa propia. Ante las manipulaciones sociales o la hipocresía, por ejemplo, que llevan consigo condiciones injustas, se puede encontrar la creación de un colectivo donde los individuos se sienten parte de un todo unido por la práctica violenta. Sin embargo, las relaciones tejidas por medio de la violencia con la esperanza de crear una nueva comunidad pueden verse frustradas por la fragilidad transitoria de la hermandad violenta. La violencia es un arma para la reforma más que de revolución, si no se logran los objetivos esta puede perpetuarse en el sistema político creando un entorno más violento.

Laura Quintana (2021), en su libro titulado *Rabia: afectos, violencia, inmunidad*, explora las relaciones entre los afectos como la rabia, miedo, odio y resentimiento, como experiencias complejas que surgen en relación con el mundo social como respuesta a crisis inesperadas percibiéndolas como amenazantes (p. 17). Llamará afectos inmunitarios a los afectos que producen a un *otro* fijado como un riesgo (p.19), es decir, una especie de barrera protectora social ante el riesgo que implica a otro como algo amenazante: “«Inmigrantes ilegales» o pobres que se sienten excesivos, porque pareciera que no dejan de reproducirse, mientras van generando inseguridad y les va quitando puestos de trabajo a los nacionales” (p. 19). Esta imagen estigmatizada de los otros cuerpos vistos como amenaza, surge de las narrativas y patrones discursivos que circulan por redes, medios de información o espacios sociales, produciendo un efecto defensivo (p.19). Los afectos no son solo experiencias internas sino fuerzas que nos atraviesan y conforman a las personas en un contexto social, histórico y material. Los afectos, en este contexto, no son solo respuestas biológicas o culturales, sino un entramado más complejo en el que son fuerzas que moldean los cuerpos y las experiencias conformadas histórica y socialmente (p. 30). Es por esto que, es importante ver como ciertos procesos históricos y sociales influyen en los cuerpos de las personas, llevando a que adopten ciertas visiones de la vida que limitan sus posibilidades y relaciones.

Quintana (2021) analiza estos fenómenos políticos desde una perspectiva emocional a través de una investigación en forma estético-cartográfica, en la que busca establecer relaciones entre los discursos, prácticas y experiencias para ofrecer formas de entender las dinámicas del mundo en el que vivimos. De esta manera presta especial atención en cómo se ensamblan las lógicas que determinan las comprensiones de la realidad, con el objetivo de cuestionar lo que se ha aceptado como presente, que pueden llevar a un tipo de violencia estigmatizante. Además, menciona la relevancia que puede tener una cartografía afectiva que rechace el pensamiento dicotómico entre lo racional e irracional, el adentro y el afuera, porque esto dificulta la comprensión del mundo social y sus diferentes conexiones (p. 35). Esta mirada conexa que permite la cartografía afectiva, concede que aparezcan tensiones y cruces de fuerzas afectivas entre distintos registros discursivos y estéticos, superando explicaciones reductivas y jerárquicas (p.35).

#### **2.4. Pedagogía de las emociones**

Antonio Damasio (1994) en *El error de Descartes*, en el capítulo ocho acerca de “La hipótesis del marcador somático”, aborda el proceso de razonamiento y toma de decisiones desde una perspectiva neurobiológica y psicológica. Aquí, razonar y tomar decisiones implica evaluar opciones de respuesta ante cada situación con base en conocimientos almacenados en la memoria accesibles a la consciencia. Esto lo explora desde dos enfoques. El primero se refiere al enfoque racional donde se busca mediante el análisis lógico maximizar la utilidad subjetiva y minimizar los riesgos, excluyendo las emociones. En contraste, está la hipótesis del marcador somático, que propone que las emociones desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones afectivas. Los marcadores somáticos son reacciones automáticas del cuerpo ante situaciones que implican riesgo o beneficios futuros, ayudando a priorizar opciones y reducir el número de consideraciones. El autor destaca que la combinación entre racionalidad y emociones puede ofrecer un marco más completo para la toma de decisiones, equilibrando el análisis lógico con la intuición emocional para lograr resultados óptimos en diversas situaciones. También se destaca que el razonamiento tiene limitaciones debido a las influencias biológicas como el miedo y el deseo

de preservación, que a menudo se presentan como emociones donde las imágenes vívidas que se forman dominan el juicio racional. Sin embargo, la modulación de los marcadores somáticos al integrar estados corporales y emocionales en los procesos de razonamiento lógico, es necesario para ofrecer un vasto paisaje de opciones permitiendo que las preferencias biológicas y culturales regulen nuestra racionalidad, influyendo positiva o negativamente la toma de decisiones dependiendo del contexto y las circunstancias.

## **2.5. Teatro del Oprimido**

El teatro del oprimido es creado por el dramaturgo brasileño Augusto Boal (1980), quien, en su libro bajo el mismo título, *Teatro del oprimido: teoría y práctica*, pone de manifiesto que el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del ser humano (p. 11), comparándolo con un arma eficiente de la que las clases dominantes se han querido adueñar. La poética del oprimido, como así la llama, consta en destruir las barreras que hicieron los dominantes del teatro como algo, si se quiere, aburguesado y el pueblo, por ende, tiene que conquistar los medios de producción teatral (p. 12). El teatro, de esta manera, puede ser puesto al servicio de los oprimidos para que estos se expresen como adaptación de un nuevo lenguaje, sin la necesidad de tener aptitudes artísticas. En este sentido, el teatro como lenguaje, puede ser usado por cualquier persona. En este tipo de teatro, las líneas fronterizas entre espectador/actor, se desdibujan. El espectador “asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio –en resumen, se entrena para la acción real–” (p. 17). Esto puede verse de una mejor manera en los diferentes grados de participación directa que tiene el espectador en el espectáculo, como es el caso del *teatro-foro*. En esta modalidad, el participante tiene que intervenir decididamente –como función misma del teatro del oprimido que es un teatro de la acción– en la acción dramática, proponer un problema político o social de difícil solución y representarlo en escena (p. 38). En la obra, cualquier persona está en la libertad de intervenir, siempre y cuando se proponga una solución al problema puesto en escena. Es decir, se actúa el problema como también sus posibles soluciones. El teatro-foro tiene como meta cambiar la sociedad, quebrar la opresión, se orienta al futuro y estimula al actor para que rompa su situación anterior (p. 233). A parte de

esto, el teatro, dentro de sus ejercicios, por la misma intervención corporal, hace que uno sea consciente de su propio cuerpo, de sus posibilidades y de la “alienación muscular” (p. 24), además, se desarrolla la capacidad expresiva del cuerpo o se empieza a usar los recursos del cuerpo para expresarse (p. 27).

## **2.6.Ludosofía**

María Suárez y Diana Ximena Mora (2022), en su artículo titulado *Ludosofía: el arte de vivir en plenitud*, ponen de manifiesto un concepto, quizá, desconocido para muchos(as) filósofos(as) y académicos(as) que es el de “ludosofía”. Este surgió a raíz de su investigación por sus “sentidos como provocación para pensar experiencias educativas y filosóficas en la infancia” (p.3). El concepto ludosofía, nace de los planteamientos de los filósofos colombianos Guillermo López y Diego Antonio Pineda, como “recuperación del carácter lúdico de la actividad filosófica [...] como una actividad exploratoria, interesante y gratificante por sí misma” (Pineda, 2004, p. 35). Ludosofía se establece en la relación entre lúdica del latín *ludus*, juego y *sophia*, sabiduría o noción de saber. Por lo que este concepto se mueve en dos dimensiones, dicen las autoras:

se puede concebir como un juego o estrategia para pensar y crear: provoca estados filosóficos que propician una disposición para aprender; segundo, como un arte de vivir, un estado de bienestar y de cuidado de sí, de felicidad y plenitud, que afecta al otro y por ende al mundo. (p. 9)

Jugar no solo permite el conocimiento de sí mismo sino también permite evidenciar los gustos e intereses propios. Los niños, a través del juego, puede apropiarse saberes por gusto fuera de las imposiciones. La lúdica, en este sentido, es un acto y un espacio de libertad que permite la experiencia con el otro y con el mundo donde todo puede ser posible. Esto produce una disposición por aprender, pensar, conocer y examinar y reflexionar. El cuerpo, en este contexto, se expresa como posibilidad de manifestación lúdica, donde, gracias a su interacción con los otros y con los espacios, van formando una constitución ética a través de las primeras experiencias lúdicas de competencia. Aprende a ganar y a perder. Y, además de ello, construyen identidad, vínculos y relaciones con el mundo (p. 14).

La ludosofía no es un recetario de actividades; es una disposición, un arte de la existencia placentera que permite ver, pensar y ser en el mundo. No se trata de estrategias lúdicas, sino

de una actitud existencial para inquietarse, para cuidar de sí, del otro y de lo otro. Se compone de actos de libertad creadora que invitan a experimentar otras maneras de configurar espacios, tiempos y nociones de encuentro entre la filosofía y la infancia. Estas experiencias animan inquietudes o misterios que se distancian de respuestas comunes que explican la filosofía. Son chispas de pensamiento que encienden la movilización de cambios y otra forma de asumir el mundo. (p. 16)

En un homenaje que hizo el filósofo colombiano Guillermo Acevedo a Matthew Lipman, filósofo y pedagogo norteamericano, llamado “El arte de filosofar con los niños”, escribe:

Frente a esta postura académica [la imposibilidad aparente que tenían los niños de filosofar], se esgrimió un argumento de tipo erótico y ludo-sófico que ha permeado de validez y como una pedagogía de la aventura, -y para fortuna del programa-, su convalidación a nivel mundial: “Que no se trata de enseñarles a los niños los complicados argumentos de la historia de la filosofía, sino de algo mucho más elemental y connatural al hombre: “desarrollar la capacidad Filosofar”, y en términos de la infancia, “El arte de filosofar con los niños”, aprovechando su permanente estado de perplejidad, asombro y curiosidad que les son propios y que manifiestan ante el mundo en que les ha tocado vivir. (Guillermo, A. Homenaje, s.f)

## Capítulo III

### Descripción de la experiencia y planeaciones

Para realizar una descripción de mi experiencia en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA FI), impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Quibdó, Chocó, quisiera comenzar por brindar un muy breve repaso de lo que sabía del programa y del territorio. El PTA, anteriormente “Viva la Escuela”<sup>15</sup>, es la tercera apuesta del Ministerio por tener alcance a las zonas más olvidadas del país, sobre todo en la ruralidad, para reducir las brechas de desigualdad en la educación (MEN, 2024). En esta tercera versión, el Ministerio se propuso una meta: movilizar estudiantes de diferentes licenciaturas de varias universidades y escuelas normalistas del país a zonas apartadas para realizar la lectura de contexto de los estudiantes y sus territorios para, con los resultados obtenidos de esta lectura, crear Centros de Interés que resignificaran el tiempo escolar. Cabe resaltar, colocando en el centro los intereses y las necesidades de los mismos niños y niñas. Ahora quisiera resaltar que, para mí representaba la oportunidad de poder no solo conocer Chocó, sino tener la experiencia en mi campo laboral y trabajar con estudiantes en la ruralidad, que de otra manera no sé si lo hubiese podido conseguir. Por otro lado, Chocó representaba un paraje paradigmático, por lo que leía y veía de él en libros y documentales. Un lugar hermoso, pero también violentado, y era mi deseo conocerlo de primera mano. Una vez admitido en el programa después de cumplir con una serie de requisitos, que consistió en la entrega de varios documentos, cartas, formularios y la elección del territorio, sin detallar un tiempo de largas, muy largas esperas, ya tenía fecha de vuelo para Quibdó a principios del mes de abril.

---

<sup>15</sup> Viva la Escuela, fue una iniciativa liderada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que buscaba movilizar estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año para que, de manera voluntaria, apoyaran los procesos pedagógicos en instituciones educativas y entidades territoriales certificadas, en el marco de sus prácticas o pasantía. Este programa fue una medida de choque para reducir los rezagos y brechas de aprendizaje agudizados por la pandemia de COVID-19. El programa tuvo un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje dialógico y en una apuesta de bienestar socioemocional de los niños y niñas.

“Hay que tener cuidado –me decían–, Chocó es caliente”. Es lamentable que gran parte del contexto rural en Colombia esté azotado por la violencia y que las narrativas para quienes decidimos recorrerlo estén envueltas en una serie de discursos preventivos como el anterior, acompañados por consejos acerca de lo que se debe o no hacer para salvaguardar el pellejo de los riesgos y los grupos que controlan los territorios. Antes de llegar a Quibdó, quienes ya habían estado previamente allí me exhortaban a tener precauciones de lo que iba a decir (políticamente) y mi apariencia. Es por esto que antes de tomar vuelo decidí llamar a mi tutora en Chocó – una profesora muy amable de matemáticas del Carrasquilla– preguntando si era necesario afeitarme y retirarme mis *piercings* como medida preventiva para no llamar la atención. ¿De quién o quiénes, y por qué? Bueno, me habían contado que son los paramilitares del Clan del Golfo o también conocidos como las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (A.G.C) quienes dominan el territorio. Algún atisbo de diferencia que les develara o significara congeniar con la izquierda o con la guerrilla, como los tatuajes, vestirse de negro, tener aretes, barba larga, etc., cosas que en la ciudad son completamente habituales y no significan necesariamente tener alguna filiación política, en lo rural, puede representar ser objeto de sospecha. La respuesta de mi tutora fue contundente, efectivamente, por seguridad propia debido al incremento en las problemáticas de orden social que estaba teniendo especialmente Quibdó, debía realizar los respectivos cambios a mi imagen corporal.

Llegué a Quibdó alrededor de las once de la mañana el seis de abril. Una ciudad caótica, con mucho revuelo de motocicletas y locales comerciales. Estar afeitado y sin mis *piercings* no implicaba necesariamente no querer indagar acerca de los temas de orden social en Quibdó, pese a las sugerencias de ser precavido sobre estos temas. Además, no podía hacerlo porque una pregunta me rondaba punzantemente, ¿por qué si el programa del Ministerio pretendía llegar a zonas aledañas y olvidadas, me había designado a una ciudad? ¿Qué necesidades había allí que urgía ser respondidas? Mi curiosidad por entender el contexto me llevó a preguntar, por ejemplo, a los dueños de las tiendas –que, para mi sorpresa, en su mayoría eran paisas, no quidoseños– cosas cotidianas: “¿cómo le ha ido con el negocio aquí?”. La respuesta que más conservo en mi memoria fue la de un tendero en el centro de la ciudad, me dijo: “las cosas van bien, pero aquí hay que responderles a los dueños del barrio”. Yo le seguí preguntando: ¿Quiénes? ¿Responderles cómo?, me dijo: “Aquí ellos piden vacuna. Hay

varios, los Urabeños<sup>16</sup>, ELN<sup>17</sup>, y gente de aquí del común. Está bastante delicado el tema del orden público”.

Encaminarme por las preguntas me daba una leve idea, antes de llegar al colegio, acerca del panorama en el que convivían los jóvenes, y lo podría profundizar con la lectura de contexto que demandaba el Ministerio dentro de la institución. De esta manera pretendía conocer, desde la mirada de los estudiantes, los contextos en los que desarrollaban sus experiencias de vida en Quibdó. Conocer desde sus propias narrativas las problemáticas que les aquejaban. Una vez dentro de la institución, y siguiendo con el cronograma pautado por el Ministerio, la tutora me designó junto con mis compañeros de práctica las actividades para realizar la respectiva lectura de contexto. Durante las primeras semanas, estas actividades se enfocaron en revisar los resultados de las pruebas Saber Pro, las fichas de Autoevaluación Institucional, y las planeaciones de clase realizadas por las profesoras de los grados de primaria. Todas estas –aunque integran la lectura– alejadas de lo que para mí era realmente una lectura de contexto que permitiera evidenciar las problemáticas y los intereses de los y las estudiantes. Especialmente por el faltante de un elemento que consideraba básico para la lectura: la escucha. Es decir, ¿Quiénes mejor que los mismos estudiantes que desde su propia voz nos indicaran qué les aquejaba, les dolía, les faltaba y, por supuesto, querían? Existía una carencia de escucha. Las encuestas, las estadísticas y los resultados de estas si bien acercan a tener nociones de los problemas que intervienen a los estudiantes, por ser estandarizadas dejan muchos recovecos y zonas oscuras sobre las causas particulares. Más aún cuando los resultados y las preocupaciones se orientan a resolver y mejorar los números en las pruebas

---

<sup>16</sup> “Los Urabeños” es solo otro de los nombres atribuido al grupo paramilitar de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) o Clan del Golfo. El nombre de “Urabeños” es otorgado por la policía, y deviene por sus orígenes en la región del Urabá. Esta región es “un lugar estratégico para el narcotráfico, facilitando el acceso a los cultivos de coca ubicados en el Nudo de Paramillo, las montañas del Bolívar y las selvas del Chocó. Está ubicado en medio de uno de los corredores más importantes para el movimiento de drogas, desde el centro del país hasta los puntos de salida en los litorales del Pacífico y del Atlántico”. McDermott, Jeremy. (28 de marzo de 2017). *La evolución de los Gaitanistas*. InSightCrime. <https://insightcrime.org/es/investigaciones/la-evolucion-de-los-urabenos/>

<sup>17</sup> El Ejército de Liberación Nacional (ELN), “por algunos considerada como la última verdadera insurgencia de Colombia, es una de las organizaciones criminales más antigua de América Latina. [...] ha sido una organización ideológica que combina la doctrina marxista-leninista con la teología de la liberación”. Sánchez, María. (09 de junio de 2023). *Eln: una de las últimas guerrillas de América Latina*. Radio Nacional de Colombia (RTVC). <https://www.radionacional.co/cultura/historia-colombiana/el-eln-en-colombia-origen-procesos-de-paz-y-su-impacto>

de la institución más que la calidad de vida de los jóvenes. Entonces, ¿sobre los intereses de quiénes y para quiénes se construye la lectura de contexto? ¿Cuáles son sus fines? Además, se nos solicitaba dar sugerencias a las problemáticas encontradas en el análisis de estas estadísticas, tablas y formatos, que si bien correspondían a la institución y los estudiantes, no conocíamos de cerca sino a través de un papel. Para sintetizar lo anteriormente expuesto, aunque las estadísticas del Saber Pro me indicaran que los estudiantes tenían un bajo rendimiento en algunas competencias en matemáticas en relación con años anteriores, incluso, en relación con otras instituciones del Chocó, nada me decía acerca del porqué del bajo desempeño. No me decía nada acerca de las causas. Para poder dar mis aportes pedagógicos, consideraba necesario conocer cómo era la relación de los estudiantes con las matemáticas –por poner un ejemplo– y descubrir qué hacía que específicamente en esta área tuvieran dificultades. Los números en las estadísticas eran solo un primer acercamiento, y no del todo efectivo, para conocer la realidad del bajo desempeño de los estudiantes, ni mucho menos la manera en que les gustaría aprender las matemáticas...o, simplemente, qué les gustaría aprender. Sobre la lectura de contexto, había la urgencia de solucionar los bajos números en las pruebas acudiendo a crear propuestas pedagógicas que redujeran el bajo desempeño de los estudiantes, olvidando que existen factores externos a la escuela que influyen, como evidenció María Gómez (2019) en su investigación acerca de la relación entre la violencia urbana y el bajo desempeño académico, que “aquellos estudiantes que se ven afectados por choques de violencia positivos antes de presentar la prueba Saber 11 tienen, en promedio, un menor desempeño académico que aquellos que no estuvieron expuestos a choques de violencia” (p. 30). Era pertinente confrontar los números con la realidad, una realidad mucho más amplia orientada por la voz de los estudiantes, si la pretensión del Ministerio era conocer los intereses de los jóvenes para, precisamente, formar los Centros de Interés. Y, para esto, debíamos estar en las aulas.

Luego de solicitar formalmente a la tutora un acercamiento a los salones, pertinente para lo que consideraba mi práctica como docente en formación y, por supuesto, para la lectura de contexto, se crearon unos espacios de acompañamiento semanales en los grados de primaria. El acompañamiento en el aula se desarrolló en tres momentos: 1) hacer la lectura de los planes de aula de las docentes antes de hacer la visita, 2) ya en el aula, observar si lo leído en

el plan correspondía a lo que se llevaba a cabo por la docente en la clase y 3) hacer una realimentación o diálogo pedagógico con la docente luego de la observación. Todo este proceso debía estar condensado en el registro de evidencias que debíamos llenar luego de cada acompañamiento. Si bien esto significó estar más cerca de los estudiantes para conocerles, la desazón no dejó de tener presencia. Mi lugar en este acompañamiento era la de un observador distante, un ente extraño para los niños que irrumpía su espacio y, en ocasiones, un objeto de presión para las profesoras a quienes acompañaba. Las visitas eran programadas y acordadas con anterioridad con las docentes y estas tenían la libertad de dejarnos entrar al aula o no. Dependiendo de lo cómodas o preparadas que se sintieran para nuestra intervención. Luego de tener luz verde para entrar en el aula, la profesora nos enviaba el plan de aula, lo leíamos y evaluábamos si lo escrito cumplía con los requisitos pedagógicos y metodológicos para su implementación. Sobre todo, si esta planeación integraba los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y la Estándares Básicos de Competencias (EBC) y, curiosamente, si incorporaba como material pedagógico las secuencias didácticas del PREST<sup>18</sup>. Único material disponible en la biblioteca de primaria. Me he referido en este apartado a “profesoras” y “las docentes” porque en su mayoría, a excepción de un profesor, son mujeres las que daban clase en primaria. Esto me llevó a pensar en la feminización de la docencia, especialmente en preescolar y primaria. La demanda aún hoy en las instituciones educativas por la tradición educativa en Colombia de mujeres en la enseñanza primaria, mantiene y naturaliza los estereotipos de género, extendiendo así esta mirada de la enseñanza por parte de las mujeres como una labor de *maternaje* que transita de la esfera doméstica a la escuela (Domínguez, s.f). Esta visión, como veía en los cursos de primaria, precariza la labor docente de las mujeres con cargas pesadas de trabajo, extendiendo más horas laborales –no pagas– de su contrato para el cuidado de los niños sin la debida dignificación de su tiempo y labor.

---

<sup>18</sup> El *Pôle Régional Pour L'Enseignement de la Science et de la Technologie* (PREST), “es un método de aprendizaje de matemáticas que se implementa en Canadá, y consiste en ir más allá del resultado, dando mayor relevancia al proceso que se siguió y a la socialización de las diferentes propuestas que tienen los estudiantes para obtener la respuesta, de manera que se genere conocimiento a través de una creación colectiva”. Ministerio de Educación Nacional (MEN), (02 de febrero de 2016). *Modelos educativos más exitosos del mundo serán implementados en Colombia*. Mineducación. <https://mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-355979.html>

En cuanto a la incorporación del PREST como recurso didáctico por parte de las docentes en sus clases no era una obligación, pero de no hacerlo, cosa que se evidenciaba en varios de los acompañamientos, se les sugería la inclusión de este a su cátedra al ser un recurso donado por el Ministerio, como también por la creencia de que estos, por su enfoque en la resolución de problemas, eran de gran utilidad para conectar los contenidos de las clases con los contextos de los estudiantes. Esta suerte de fe en el material, se derivaba del contenido de las cartillas, en el que “se exploran y resuelven situaciones problema que se desarrollan en contextos cercanos a los estudiantes para facilitar un acercamiento personal a las matemáticas” (Guía de enseñanza, grado 1º, 2015, p. 5). El problema de ello, a mí parecer, es que en realidad no existía una vinculación directa a conocer las problemáticas ni los intereses de los estudiantes, sino que partía de la suposición de que el contenido de estas cartillas era lo que querían aprender los niños. O sea, no existía un lugar para la pregunta directa acerca de sus gustos, sus intereses, sus problemáticas, qué querían y cómo querían aprender. Por otro lado, el acompañamiento a las clases lo debíamos hacer de manera colectiva, es decir, los tres practicantes que fuimos designados por el Ministerio y la tutora. El ritual consistía en llegar al salón, presentarnos como practicantes del PTA y, posteriormente, nos dirigíamos al final del salón –mientras éramos acompañados por las miradas curiosas de los niños– para luego sentarnos en el lugar que fuera menos visible y de esta manera no alterar el ritmo de la clase. Pero no era así, nuestra presencia irrumpía innegablemente la cotidianidad de las clases, tanto para los niños como para las profesoras que, a mi juicio, sentía que diseñaban sus clases lo mejor posible esos días en particular por la presión de verse evaluadas por presencias que de alguna u otra manera tenían relación con el Ministerio. Es así que buscaban la perfección en el espacio académico: niños disciplinados, callados, participando de manera ordenada, no alterando en nada la clase, etc. Cosas así, bajo mi opinión, es algo casi imposible de lograr por la misma heterogeneidad y las particularidades que confluyen en el aula. Variedad de niños y niñas con sus humores, costumbres, estados de ánimo que muchas veces van en contravía a las normas, que son necesarias y enriquecen de alguna manera los procesos de aprendizaje dentro del salón de clase. Y, de esta manera, negar el conflicto debido a las variables que se encuentran insertas en el colegio, es negar la misma diversidad de los actores que se correlacionan dentro de los espacios educativos.

En más de una ocasión sentí que éramos una especie de jueces del Ministerio y las docentes, a quienes aparentemente calificábamos, mostraban de la mejor manera que podían –por la presión de estar siendo observadas– su dominio del grupo, “promocionaban” las cartillas del PREST como el recurso para enseñar los contenidos y buscaban evitar el más mínimo error en sus clases. La sensación que tenía recurrentemente al hacer estas visitas era la de estar viendo un monólogo, un espacio maquillado, donde no se permitía el error. ¿Por qué un espacio óptimo de clase es uno donde no quepa la imperfección, el fallo? Luego de hacer las observaciones, como *reality show*, dábamos nuestras opiniones “calificadas” acerca de lo que habían hecho bien o mal las docentes y, por supuesto, las oportunidades de mejora. No era mi lugar, ni mi posición como practicante hacer eso. La labor docente es un proceso inacabado, de constante construcción, de aprendizajes y fallos, donde confluye no solo las particularidades de los estudiantes sino también las de las docentes y las presiones del sistema educativo que demanda cumplir estándares muchas veces irreales como la homogenización en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que son particulares y diversos. ¿Qué tiene de malo exponerse como un docente que no tiene total dominio dentro del aula? ¿No implica la demanda de perfección, orden y disciplinamiento de los cuerpos una inevitable frustración entre los docentes al no poderlo alcanzar, llevando así a la adopción de métodos coercitivos y violentos para lograrlo, incluso en contra de sus propios deseos? Además, entendí lo extenuante que debía ser además de agotador el trabajo de las profesoras, cosa que admiré grandemente. No era fácil atender salones de casi cuarenta niños, en jornada completa, de siete de la mañana a una de la tarde, todos los estudiantes con temperamentos distintos, enseñando todas las materias, con salones donde a veces la voz de la profesora tenía que competir con el ruido de los otros salones, con el calor, con niños con necesidades especiales o neuro-divergencias distintas.

La idea de no estar realizando mis prácticas en un contacto real y directo con los estudiantes fue acrecentando mi inconformidad con el programa. El PTA estaba diseñado para que el cincuenta por ciento se desarrollara realizando la lectura de contexto o las funciones demandadas por el Ministerio. La otra mitad, realizando acompañamiento en aula, apoyando a las profesoras de primaria en actividades..., pero, no de la manera como lo estábamos

haciendo. Esta confusión fue aclarada tras una reunión con la tutora y la enlace territorial, donde se dejó en evidencia una suerte de “autonomía” que teníamos los practicantes de elegir las o los docentes a quienes queríamos acompañar, que tuvieran relación con las áreas de estudio para las que nos estábamos formando profesionalmente. En mi caso, al no contar con un profesor o profesora de filosofía en primaria, realicé el acompañamiento a una profesora de grado primero y a otra de tercero en las áreas de matemáticas, sociales y español. Si bien los acompañamientos en el aula que realizamos al principio no me resultaron del todo cómodos, dejaron varias experiencias significativas. Una de ellas me permitió traer de vuelta mi interés y la importancia por conocer los contextos en los que vivían los niños en Quibdó y su relación con la violencia.

Una mañana teníamos la visita a un curso de grado segundo. La profesora nos había comunicado que varios niños tenían diferentes tipos de diagnósticos psicológicos que no mencionó. Sin embargo, era común encontrarse con niños con autismo, TDAH, Trastorno del Comportamiento Social y Trastorno de la Conducta, que tenían acompañamiento psicosocial y procesos con el PIAR<sup>19</sup> en el colegio, pero que las docentes dentro del aula en ocasiones no sabían cómo lidiar o, incluso, se les consideraba “niños problemáticos”. La clase transcurrió con normalidad, pero, al momento de realizar las observaciones a la profesora, en cuestión de minutos, el salón se convirtió en un verdadero campo de batalla. Al dirigirme nuevamente al salón me sorprendió que dos niños se estaban golpeando fuertemente, como si de dos adultos se tratara. Fue realmente difícil separarlos. Los llevé fuera del salón y nos sentamos los tres en uno de los marcos de la ventana que parecía ser un asiento de concreto. Les pregunté por el motivo de la pelea, uno a uno se echó la culpa de lo acontecido. En algún momento, leí sobre “la mesa de la paz”, una herramienta de Montessori para resolver conflictos (Tébar, 2016). Esta herramienta se desarrolla en tres momentos: 1. Mencionar la molestia desde primera persona sin culpar al otro, 2. Describir la situación sin juzgar y 3. Expresar lo que se necesita en forma positiva. Así que, ya más calmados los niños

---

<sup>19</sup> El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) es una herramienta clave en el sistema educativo colombiano para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. Este plan se origina en el Decreto 1421 de 2017 y está diseñado para garantizar la inclusión y la equidad en la educación. Fundación Saldarriaga Concha. (s.f). Centro de Recursos Maestros por la Inclusión. Saldarriagaconcha.org. <https://www.saldarriagaconcha.org/centro-de-recursos-maestros-por-la-inclusion/>

después de unos minutos, intenté poner a prueba tal ejercicio. Me llamó la atención, al final, que al preguntarles si conocían una manera diferente de manejar la situación que no fuera por medio de los golpes..., se miraran mutuamente, y con pena al agachar las miradas me contestaron que no, no la conocían.

Esta experiencia, junto con otras relacionadas, me hacían ver la urgencia de ofrecer a los estudiantes espacios que les ayudaran a aprender a gestionar sus emociones, a resolver los conflictos de otra manera que no fueran por medio de la violencia y conocer las razones que les llevaban a interactuar con sus compañeros de manera agresiva. Es de esta manera que presento mi propuesta de la Cartografía Sensible tanto a mi tutora como a la coordinadora de los grados sextos y séptimos. Hecho que relaté anteriormente en el planteamiento del problema. Si bien en un principio la cartografía tenía como objetivo realizar algunos aportes en la construcción de memoria para rescatar las tradiciones afrochocoanas, esta tomó otro rumbo al reconocer la utilidad del mapeo sensible por conocer los contextos vinculados con las experiencias sensibles que tenían los jóvenes en los espacios que discurrían y, de esta manera, encontrar si había algún tipo de relación entre la violencia urbana que me relataban que había en Quibdó con los comportamientos agresivos que se tenían en el salón de clase. La cartografía tiene la ventaja metodológica de que pone en el centro las experiencias, las emociones y los sentires de las personas, en comunidad, que conviven en un mismo territorio permitiendo un ejercicio sensible que posibilita el reconocimiento de sí mismo acerca de: cómo afecta y se afecta en relación con un entorno y con los demás, propiciando espacios de escucha. Ahora bien, esta modificación en el propósito de la cartografía implicó que las planeaciones de clase se diseñaran a medida del desarrollo del acontecimiento. Esto quiere decir que, aunque tenía un objetivo claro, cada planeación dependía de los resultados de la anterior para crear un hilo conductor en las temáticas y los ejercicios. Se iban orientando según de las necesidades de los estudiantes. A continuación, presento las planeaciones de clase que se desarrollaron en el transcurso de las últimas seis semanas de la práctica escolar.

## Planeaciones de clase

### Planeación #1

<b>02 de mayo de 2024</b>			
<b>Tema:</b> Reconociendo las emociones			
<b>Logros:</b> fomentar el auto-reconocimiento y comprensión de las emociones con los demás, creando un espacio seguro que promueva el bienestar estudiantil y fortalezca las habilidades sociales para el desarrollo integral de los alumnos.			
<b>Docente:</b> Alejandro Amezcua Crisancha		<b>Grado:</b> 6°-10	
Contenido:	Recursos:	Estrategia didáctica:	Estrategia de Aprendizaje:
<p><b>Introducción (10 min):</b> la clase comienza con el saludo inicial, preguntando a los estudiantes cómo se sienten ese día, para luego hablar acerca de la importancia de las emociones y cómo estas nos afectan.</p> <p><b>Lúdica (30 min):</b> se partirá dando las indicaciones del juego “la lana de la verdad”. Por turnos, al pasar la ovilla uno a uno, dirán una emoción con la que se identifiquen ese día, hasta formar un gran tejido o telaraña. El propósito del ejercicio es que los estudiantes puedan escuchar cómo se sienten sus compañeros y reconocerse en el otro mediante las emociones.</p> <p><b>Reflexión (30 min):</b> en una hoja de papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una madeja de lana.</li> <li>- Hoja de papel.</li> <li>- Esfero negro.</li> <li>- Espacio físico adecuado para la escucha, con poco sonido exterior.</li> </ul>	<p><b>Experiencia directa:</b> permitir al estudiante identificar y expresar las emociones que está sintiendo en el momento.</p> <p>Involucrar las emociones en medio de la lúdica para que puedan ser expresadas a través de la palabra hablada y escrita.</p> <p><b>Reflexión:</b> permitir a los estudiantes poder compartir sus experiencias con sus compañeros y así llegar a conclusiones individuales y colectivas del ejercicio, promoviendo la empatía y el apoyo mutuo.</p>	<p>La estrategia de aprendizaje se centra en promover la autoexploración, la reflexión y el diálogo entre los estudiantes, lo que les permite comprender mejor sus propias emociones y las de los demás. Fomenta el aprendizaje activo y la construcción de habilidades emocionales clave para el desarrollo personal y social.</p>

<p>los estudiantes escribirán las razones del por qué creen que se sienten así sin marcar las hojas con el nombre. Una vez finalizado el ejercicio, los estudiantes arrugarán las hojas y harán bolas con las que jugarán “guerra de papeles”. Al terminar, al azar escogerán un papel del piso que leerán y, anónimamente, escribirán un mensaje desde la empatía. Finalmente, todas las hojas se dejarán sobre el pupitre del profesor.</p> <p><b>Cierre (15 min):</b> uno a uno de los estudiantes irán a recoger su hoja donde escribió y leerá el mensaje anónimo de respuesta. Se preguntará a los estudiantes qué les ha parecido el ejercicio, qué reflexión les ha dejado la actividad, pero, sobre todo, si ha habido algún cambio acerca de cómo entraron al salón a cómo salieron.</p>			
<p><b>Evaluación:</b> Para esta sesión introductoria, se evaluará la participación de los estudiantes al realizar las actividades propuestas, además, se observará cómo es su comportamiento frente a la apertura de sus compañeros al momento de hablar acerca de sus emociones. Se leerá, finalmente, sus reflexiones en las hojas escritas para empezar a conocerles más acerca de sus intereses, conflictos y emociones.</p>			

## Planeación #2

<b>08 y 16 de mayo de 2024</b>			
<b>Tema:</b> Resolución de conflictos			
<b>Logros:</b> Los estudiantes identificarán y analizarán situaciones problemáticas emocionales, sus posibles causas para luego plantear soluciones creativas a través de la dramatización teatral en grupo.			
<b>Docente:</b> Alejandro Amezcua Crispancho		<b>Grado:</b> 6°-10	
<b>Contenido:</b>	<b>Recursos:</b>	<b>Estrategia didáctica:</b>	<b>Estrategia de Aprendizaje:</b>
<p><b>Introducción (10 min):</b> Se da la bienvenida a los estudiantes y se recuerda brevemente lo que hicieron en la sesión anterior. Luego se explica el objetivo de la actividad y cómo se va a desarrollar: se divide a los estudiantes en grupos de cinco a seis personas.</p> <p>Luego se entrega a cada grupo una de las hojas con las situaciones problema que se escribieron en la sesión anterior y se pide a los grupos que dramaticen el problema en tres momentos.</p> <p><b>Momento 1:</b> Mostrar la problemática.  <b>Momento 2:</b> Mostrar las posibles causas del problema.  <b>Momento 3:</b> Plantear una posible solución.</p> <p>Los grupos tendrán 15 minutos tiempo para discutir y planear su dramatización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas con las situaciones problema (anónimas) escritas por los estudiantes.</li> <li>- Espacio amplio para las representaciones teatrales.</li> <li>- Reloj o cronómetro para controlar el tiempo de las actividades.</li> <li>- Opcional: utilizaría sencilla para las dramatizaciones (ropa, accesorios, etc.).</li> </ul>	<p><b>Aprendizaje Colaborativo:</b></p> <p>Los estudiantes trabajarán en grupos pequeños para fomentar la cooperación, la comunicación y el respeto mutuo. Este enfoque permitirá a los estudiantes compartir ideas y apoyarse mutuamente en la creación de las dramatizaciones.</p> <p><b>Método de Proyectos:</b></p> <p>La actividad se estructura como un pequeño proyecto donde los estudiantes deben planificar, desarrollar y presentar una dramatización. Este enfoque promueve la organización, la planificación y la ejecución de una tarea compleja en equipo.</p> <p><b>Role-Playing:</b></p> <p>A través de la dramatización, los</p>	<p><b>Instrucción Directa:</b></p> <p>Al inicio de la clase, se proporciona instrucciones claras y detalladas sobre la actividad, los objetivos y las expectativas. Es importante asegurar que los estudiantes comprendan cada uno de los tres momentos que deben representar en sus dramatizaciones.</p> <p><b>Facilitación Activa:</b></p> <p>Durante la fase de preparación, se ofrece orientación, respondiendo preguntas y proporcionando retroalimentación. Se anima a los estudiantes a pensar de manera crítica y creativa sobre las situaciones y sus soluciones.</p> <p><b>Discusión Guiada:</b></p> <p>Después de cada dramatización, se usan preguntas</p>

<p><b>Dramatización (30 min):</b> Cada grupo tendrá entre 5 y 7 minutos para presentar su dramatización.</p> <p>Después de cada presentación, los estudiantes reflexionarán sobre lo visto a través de preguntas dinamizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emociones les generó la dramatización?</li> <li>- ¿Creen que la solución planteada es efectiva? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué otras soluciones se les ocurren?</li> </ul> <p><b>Cierre (25 min):</b> los estudiantes reflexionarán sobre la actividad a través de preguntas dinamizadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aprendieron sobre la resolución de problemas?</li> <li>- ¿Cómo se sintieron al representar y ver representadas las situaciones?</li> <li>- ¿Cómo pueden aplicar lo aprendido en sus vidas diarias?</li> </ul>		<p>estudiantes adoptan roles que les permiten explorar diferentes perspectivas y emociones. Esta estrategia facilita la empatía y la comprensión de los problemas emocionales ajenos.</p>	<p>dinamizadoras para guiar a los estudiantes a reflexionar sobre las emociones presentadas, la efectividad de las soluciones propuestas y cómo estas pueden aplicarse en situaciones reales.</p>
<p><b>Evaluación:</b> La manera como se evaluará esta sesión es mediante la participación y colaboración de los estudiantes en el transcurso de la actividad, además se pedirá a los estudiantes que escriban una breve reflexión sobre lo que aprendieron y cómo se sintieron en la clase. Durante las discusiones se observará las respuestas y aportes de los estudiantes sobre su comprensión y análisis crítico.</p>			

### Planeación #3

<b>20 de mayo de 2024</b>			
<b>Tema:</b> Ubicando mis emociones (cartografía corporal)			
<b>Logros:</b> Los estudiantes serán capaces de identificar y representar las emociones de rabia, amor y miedo en un croquis de su cuerpo, utilizando diferentes colores, y reflexionar sobre cómo estas emociones les afectan, compartiendo sus hallazgos con sus compañeros.			
<b>Docente:</b> Alejandro Amezcua Cristancho		<b>Grado:</b> 6°-10	
<b>Contenido:</b>	<b>Recursos:</b>	<b>Estrategia didáctica:</b>	<b>Estrategia de Aprendizaje:</b>
<p><b>Introducción (10 min):</b> Se da la bienvenida a los estudiantes y se explica brevemente qué es la cartografía corporal usando ejemplos visuales (imágenes), como una forma de representar cómo sentimos diferentes emociones en nuestro cuerpo.</p> <p><b>Instrucciones para la actividad (5 min):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudiante dibujará un croquis de su cuerpo en una hoja grande.</li> <li>- Usarán diferentes colores para ubicar las emociones de rabia, amor y miedo en su cuerpo.</li> <li>- Escribirán brevemente cómo les hace sentir cada emoción.</li> </ul> <p><b>Actividad de Dibujo y Reflexión (20 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes dibujarán un croquis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel grande (una hoja por estudiante)</li> <li>- Lápices, marcadores y/o crayones de diferentes colores</li> <li>- Ejemplos visuales de cartografías (mapas e imágenes).</li> <li>- Espacio amplio para trabajar cómodamente.</li> </ul>	<p><b>Aprendizaje Visual:</b> utilización de ejemplos visuales como mapas y diagramas para explicar la cartografía y la cartografía corporal, facilitando la comprensión de los conceptos a través de imágenes claras.</p> <p><b>Aprendizaje Experiencial:</b></p> <p>Los estudiantes participan activamente en la actividad de dibujo y reflexión, experimentando personalmente cómo identificar y ubicar sus emociones en el croquis de su cuerpo, lo que facilita un aprendizaje significativo.</p> <p><b>Discusión Guiada:</b></p> <p>Liderar discusiones después de la actividad, guiando a los estudiantes a reflexionar sobre sus emociones y las de sus compañeros, fomentando el</p>	<p><b>Autoevaluación:</b></p> <p>Los estudiantes reflexionan sobre sus propias emociones al identificarlas y ubicarlas en el croquis de su cuerpo, promoviendo la autoconciencia y la autoevaluación de sus sentimientos.</p> <p><b>Aprendizaje Colaborativo:</b></p> <p>A través de la socialización de sus trabajos y reflexiones, los estudiantes aprenden de las experiencias y perspectivas de sus compañeros, enriqueciendo su comprensión de las emociones y cómo se manifiestan en diferentes personas.</p> <p><b>Escritura Reflexiva:</b></p> <p>Los estudiantes escriben brevemente sobre cómo les hacen sentir las emociones de rabia, amor y miedo, lo que les</p>

<p>de su cuerpo en la hoja, luego utilizarán diferentes colores para ubicar la rabia, el amor y el miedo en el croquis de su cuerpo y finalmente escribirán brevemente cómo les hace sentir cada emoción.</p> <p><b>Socialización de la Actividad (15 minutos):</b></p> <p>Los estudiantes, voluntariamente, presentan su croquis corporal y comparten sus reflexiones con el grupo.</p>		<p>intercambio de ideas y la empatía.</p>	<p>permite procesar y articular sus pensamientos y sentimientos de manera estructurada.</p>
<p><b>Evaluación:</b> La manera como se pretende evaluar esta sesión es mediante la participación de los estudiantes en el transcurso de la actividad, además de revisar las reflexiones escritas sobre sus emociones. Durante la socialización, se observará sus aportes y reflexiones.</p>			

#### Planeación #4

<b>31 de mayo de 2024</b>			
<b>Tema:</b> Cartografía sensible de Quibdó			
<b>Logros:</b> Los estudiantes podrán identificar, analizar y marcar en un mapa de Quibdó diferentes lugares donde se sienten inseguros, seguros, donde las niñas sienten violencia de género y donde ocurren robos, y compartirán experiencias personales para crear una cartografía sensible.			
<b>Docente:</b> Alejandro Amezquita Cristancho		<b>Grado:</b> 6°-10	
<b>Contenido:</b>	<b>Recursos:</b>	<b>Estrategia didáctica:</b>	<b>Estrategia de Aprendizaje:</b>
<p><b>-Introducción (10 min)</b></p> <p>-Se da la bienvenida a los estudiantes y se explica el tema a tratar.</p>	<p>-Mapa de Quibdó con puntos estratégicos (catedral, aeropuerto, colegio)</p> <p>-Cuatro fichas de diferentes convenciones que identifiquen lugares</p>	<p><b>Aprendizaje visual</b></p> <p>-La utilización de un mapa y fichas para las convenciones facilita la identificación visual y situaciones, ayudando a los estudiantes a</p>	<p>-Explicar detalladamente el objetivo de la actividad, proporcionando instrucciones claras de cómo usar las fichas, marcar e identificar</p>

<p>-Se presenta el mapa de Quibdó y se señala los puntos estratégicos (catedral, aeropuerto, la Sede Anexa y la catedral).</p> <p><b>Instrucciones:</b></p> <p>Explico brevemente lo que es una Cartografía Sensible y sus usos, además del propósito de la actividad.</p> <p>-Se explica a los estudiantes las fichas de convenciones para marcar los lugares en el mapa.</p> <p><b>Desarrollo de la actividad (35 min):</b></p> <p>-Se coloca el mapa en el tablero para que los estudiantes puedan pasar al frente uno por uno o por grupos para relacionarse con la lámina. A continuación, voluntariamente van escogiendo las fichas que quieren para identificar en qué lugares de Quibdó se sienten seguros, inseguros, han sufrido violencias basadas en género y seguros. Adicional, escribirán en los lugares señalados el nombre del barrio, la experiencia y lo que sintieron (voluntariamente), tomando como referencia los puntos estratégicos</p>	<p>seguros, inseguros, violencia de género y hurtos.</p> <p>-Marcadores o lápices, cinta o colbón.</p>	<p>comprender mejor las áreas de Quibdó en la que conviven y las experiencias asociadas a los lugares.</p> <p><b>Aprendizaje experiencial</b></p> <p>-Los estudiantes al marcar lugares en el mapa basado en sus experiencias personales, reflexionan sobre esas vivencias. Esto permite a los estudiantes conectar el aprendizaje con sus propias vivencias.</p> <p><b>Discusión colaborativa</b></p> <p>-Propiciar espacios donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y las razones detrás de sus sentimientos, promueve el intercambio de ideas y la empatía con sus compañeros.</p>	<p>lugares en el mapa. Esto asegura que los estudiantes comprendan la actividad y su propósito.</p> <p>-Apoyar a los estudiantes mientras marcan el mapa y escriben sus experiencias. Esto garantiza que los estudiantes se mantengan enfocados y que la actividad se desarrolle de manera fluida.</p> <p>-Promover el espacio para la discusión donde los estudiantes comparten sus experiencias de vida y se analiza patrones en la cartografía sensible. Utilizar preguntas abiertas para fomentar la reflexión y el intercambio de perspectivas.</p>
--	--	---	--

<p>demarcados como la catedral, el colegio, etc.</p> <p><b>Socialización de la actividad (20 min)</b></p> <p>-Los estudiantes voluntariamente presentan sus marcaciones y comparten sus experiencias al grupo, con el objetivo de promover la escucha y la empatía. Se facilita, además, la discusión de experiencias compartidas y se analizan patrones dentro de la cartografía sensible a través de preguntas provocadoras como, ¿qué similitudes y diferencias notaron en las ubicaciones de las diferentes categorías? ¿Cómo creen que puede mejorar la seguridad y el bienestar de esos lugares?</p> <p><b>Cierre de la actividad</b></p> <p>Se hace un recuento del ejercicio y se expone los datos hallados. Se finaliza con el agradecimiento a todos los estudiantes por participar y por la apertura a contar sus experiencias.</p>			
<p><b>Evaluación:</b> Para esta sesión se observará la participación de los estudiantes en el transcurso de la actividad. Además, se pretende analizar las reflexiones, aportes y reflexiones hechas por ellos sobre sus experiencias durante la socialización.</p>			

## Planeación #5

<b>6 de junio de 2024</b>			
<b>Tema:</b> Actividad de cierre – música y baile para la convivencia.			
<b>Logros:</b> Los estudiantes disfrutarán de un espacio de dispersión a través de la música y el baile, promoviendo el respeto mutuo y la reducción de diferencias, generando un ambiente de apertura y convivencia positiva.			
<b>Docente:</b> Alejandro Amezcua Cristancho		<b>Grado:</b> 6°-10	
<b>Contenido:</b>	<b>Recursos:</b>	<b>Estrategia didáctica:</b>	<b>Estrategia de Aprendizaje:</b>
<p><b>Introducción (5 min)</b></p> <p>-Se da la bienvenida a los estudiantes y se realiza la presentación de la actividad y las instrucciones.</p> <p>-Se solicita a los estudiantes una selección de canciones en grupo para crear una Playlist a su libre elección.</p> <p>-Se establecen los acuerdos para el espacio basados en el respeto por el espacio y el cuerpo del otro.</p> <p><b>Sesión de baile (25 min)</b></p> <p>-Se lleva a los estudiantes a uno de los salones más amplios del colegio. Allí, con base a la selección de canciones por parte de ellos, se les brinda el espacio a los estudiantes para el libre esparcimiento y baile.</p> <p><b>Cierre de la actividad (5 min)</b></p>	<p>-Parlante. -Dispositivo móvil. -Espacio amplio para el baile. -Ropa cómoda.</p>	<p><b>Aprendizaje cooperativo</b></p> <p>-Dividir a los estudiantes en pequeños grupos para que juntos hagan la selección de las canciones, promoviendo la comunicación y consenso.</p> <p><b>Aprendizaje basado en proyectos</b></p> <p>-Asignar a los estudiantes diferentes roles y tareas necesarias para la realización de la actividad de baile (DJ, organizadores del espacio, moderadores), promoviendo el sentido de responsabilidad y participación activa.</p>	<p><b>Aprendizaje experiencial</b></p> <p>-Los estudiantes participarán activamente en la selección de música y baile, experimentando la actividad de manera directa.</p> <p><b>Aprendizaje social</b></p> <p>-Fomentar el respeto mutuo y la convivencia positiva a través de la interacción durante el baile.</p>

<p>-Se agradece a los estudiantes por la participación en el transcurso de las actividades del mes y se realiza el cierre del espacio, no sin antes propiciar el espacio para escuchar las experiencias de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.</p>			
<p><b>Evaluación:</b> Esta última sesión será evaluada a través de observar el comportamiento de los estudiantes durante la actividad, prestando atención de cómo interactúan entre ellos y si respetan las normas establecidas. Además, se pide a los estudiantes que den una reflexión sobre la actividad, enfocándose en cómo el baile puede ayudar a reducir los conflictos y promover un ambiente de apertura contra los tratos violentos.</p>			

### Resultados y reflexión

Todas(os) las(os) profesoras(es) me decían que 6°-10 era un curso difícil, indisciplinado, que no dejaban dictar clase, con múltiples problemas de convivencia, pero también un curso con estudiantes con situaciones complejas en sus vidas. Así que, para la primera sesión intenté no hacerme expectativas acerca de lo que posiblemente me encontraría en el aula, sino estar abierto a lo que se pudiera desarrollar. Me encontré con un curso de cuarenta y dos estudiantes, que aparentaban ser muy grandes en edad por su estatura, lo que llamó mi atención al confirmar lo que se me había dicho de ser jóvenes en extraedad a comparación con otros cursos de sexto. Al comenzar a implementar las planeaciones para las clases, se dificultaba captar su atención y, cuando la obtenía, se dispersaban con gran facilidad. El salón constantemente tenía mucho ruido de gritos que se concentraban en diferentes zonas del salón, lo que hacía difícil saber su foco exacto. Jóvenes que se gritaban constantemente, correteaban y pegaban en extremo duro. Al plantear la actividad de la primera planeación, “la lana de la verdad” y preguntarles cómo se sentían ese día, pasando la lana uno por uno, me daba cuenta que sus respuestas eran secas con un contundente “bien” o “normal”. Se me ocurrió que para obtener más información y conocerles mejor, podría hacer del siguiente

ejercicio de escritura, siendo anónimo, un espacio donde pudieran manifestar sus ideas, sentimientos y problemas, sin la necesidad de contarlos frente a los demás. Este ejercicio estaría acompañado del juego “guerra de papeles”, pues, como menciona Suárez (2022), “el juego [tiene la posibilidad] de trascender del umbral de lo cotidiano a diferentes experiencias espontáneas; un ir y venir que provoca alegría, bienestar y plenitud. Funge como línea de fuga para bordear el rigor del trabajo o las adversidades de la escuela o el hogar” (p. 10). Quería, pues, ofrecerles a los estudiantes un espacio disruptivo a su cotidianidad en el salón de clase, liberando tensiones y, haciendo del momento algo más ameno para que se pudieran comunicar. Al recolectar la información de las hojas que ellos y ellas escribieron, me percataba que allí se expresaban con más libertad, confesando que se sentían enojados, frustrados, tristes o felices. Daban sus razones del porqué de esas emociones: situaciones incómodas con sus compañeros, con sus familias, tenían hambre, sueño, estaban a puertas de realizar cambios significativos en sus vidas o extrañaban a alguien, como sus padres que estaban de viaje o porque los castigaban quitándoles el celular. En algunas de las hojas escritas manifestaban inconformidad acerca del trato recibido por sus profesores(as).

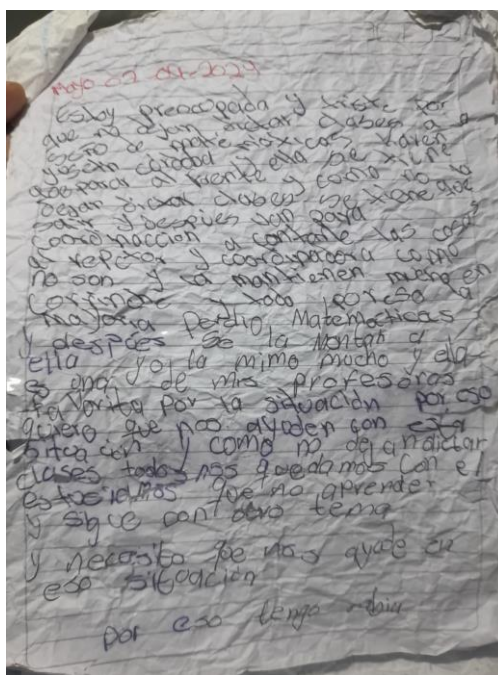


Imagen 19. Ejercicio de escritura por parte de una de las estudiantes del grado 6°-10. Fuente propia.

La información suministrada por los estudiantes me permitió tener algunas ideas acerca de lo que sentían, en qué contextos y circunstancias. De esta manera me remití a un ejercicio al que me invitaron años atrás en la universidad para realizar la segunda planeación: el teatro del oprimido. Especialmente, una técnica diseñada por Boal (1989), el “teatro-foro”. Esta forma de teatro tiene la particularidad de que el mismo público participa en la creación de la obra, al tiempo que interviene en el curso de la historia para aportar una solución y buscar empoderar a las personas oprimidas permitiéndoles expresar sus propias problemáticas. La finalidad de esta obra no solo es activar escenas sobre problemáticas sociales, evidenciarlas, sino la transformación de la sociedad o “quebrar la opresión” (Boal, 1980, p. 115). Esta técnica teatral, como la recordaba, permitía escoger una situación problema que oprimía a alguien o algunos, dramatizarla por equipos, luego, se solicitaba dramatizar cuál era el origen del problema, o sea, las circunstancias que desencadenaron la problemática y, para finalizar, se pedía a los participantes imaginar cuál podría ser una posible solución al problema y actuarlo, de esta manera se permitía el diálogo y pensar la resolución de conflictos con otros. Así que, de las hojas escritas por los jóvenes, seleccioné siete problemáticas desde conflictos con los compañeros, con sus familias y con los profesores que ellos pudieran escoger a su gusto para poder interpretarlo. Al principio la gran mayoría de los estudiantes se mostraron abiertos y emocionados por la actividad. Otros, por el contrario, no les llamaba la atención y simplemente no querían participar. El ejercicio tomó dos sesiones de clase, porque se mantenía la dificultad para mantener el orden antes y en medio del desarrollo de las dramatizaciones. Aun cuando intenté motivar a los estudiantes a la escucha de sus compañeros por medio de los premios al ser muy competitivos, darles las razones sobre la importancia del silencio para poder entender las obras, etc., opté al final por dejar que se desarrollara el espacio como se estaba dando, prestando especial atención a las activaciones teatrales de cada grupo que se presentaba en medio del ruido. Pese a las dificultades, los hallazgos fueron interesantes. Por un lado, encontré que les motivaba poder interpretar las situaciones cotidianas que les aquejaba en otro formato vinculando el cuerpo, sin la necesidad de verse expuestos a una mirada muy personal. Es decir, al igual que con la escritura anónima, ellos y ellas podían interpretar situaciones cotidianas que les confrontaba detrás de un formato que les protegiera de ser expuestos directamente, como la interpretación de un personaje “ficticio”, una máscara, unas gafas, etc. Para resolver las problemáticas propuestas

por medio de la actuación, llegaban a acuerdos y soluciones, había comunicación y ellos mismos llegaban a consensos que les permitía resolver los problemas en la obra. O sea, de alguna manera tenían idea de cómo solucionar los conflictos, la pregunta era, ¿qué no les permitía solucionarlos de la misma manera en la práctica cotidiana de la vida real? Simplemente, reaccionaban de manera violenta ante un estímulo externo, una afrenta, una broma pesada, una acusación, etc. Era una respuesta casi automática ante el peligro, o aparente peligro, externo. Una predisposición a ser vulnerados que les llevaba a estar a la defensiva y alerta en todo momento. Sin embargo, durante las reflexiones del ejercicio, se manifestó que esto les permitió tener otros puntos de vista acerca de cómo solucionar los conflictos dentro del aula. El problema radicaba en que en la cotidianidad no hay casi referentes acerca de cómo solucionar las discrepancias que no sea por medio de la violencia, opacando herramientas que no vulneren a los demás ni a sí mismos. En la cotidianidad, en las prácticas diarias, en lo que se ve y vive en los territorios y en sus contextos inmediatos, es común la ley del “no dejarse” de nadie.

Por último, los estudiantes usaban como recurso para sus actuaciones el contenido experiencial de sus propias vidas. Los problemas que se desarrollaban en el salón de clase con sus profesores(as), con sus compañeros, sus recuerdos acerca de momentos dolorosos y los conflictos que habían tenido era el suministro para las activaciones teatrales. Ponían en escena sus propias vivencias personales, las trasladaban al acto. Esto permitía que los y las estudiantes también trasladaran de la bóveda de sus recuerdos y experiencias las sensaciones y las afecciones que sintieron en momentos particulares. De esta manera, por medio de la teatralidad, los y las estudiantes comunicaban sus emociones y sentimientos a través de lenguajes que no son directos o, para decirlo de otra manera, no se usaba necesariamente el lenguaje alfabético sino el corporal, por medio de un gesto de dolor, tristeza, alegría, rabia, la disposición del cuerpo en el espacio como cruzarse de brazos, poner las piernas en posición de defensa o huida, ante ciertas situaciones que se interpretaban. Esto me llevó entender que es tarea del docente proveer de espacios, herramientas u otros formatos que le permita al estudiante poder comunicar sus pensamientos y sensaciones y, al educador, leer entre líneas las actitudes de lo que a los jóvenes les cuesta o no saben comunicar por medio de palabras, quizá, por inseguridad, pero también por falta de referentes.



*Imagen 20. Representación teatral de uno de los grupos de estudiantes. Teatro-Foro. Fuente propia.*

Por otro lado, para el ejercicio de la cartografía corporal, que se considera un:

instrumento que ha sido utilizado [para] reivindicar la agencia del sujeto y su autonomía a partir del reconocimiento de las sensaciones corporales y cómo estas interactúan con otros haciendo evidente los sentires internos y haciéndolos evidentes a partir de la exposición gráfica y artística del cuerpo. (Mayorga y Peña, 2020, p. 7)

Propuse a los y las estudiantes que a través de la identificación de sus cuerpos por medio de un dibujo que ellos realizaran, como un mapa o una imagen de sí mismos, reconocieran o fueran conscientes de dónde creían que se ubicaban en sus cuerpos emociones como la tristeza, el amor, la rabia, el miedo, etc. Además de ello, les sugerí que recordaran si la ubicación que hacían de las emociones en sus cuerpos correspondía a una experiencia de sus vidas, por ejemplo, alguna cicatriz, un abrazo, un beso, un golpe. Este ejercicio fue más difícil de realizar, hubo más resistencia al hacerlo por parte de los estudiantes a quienes se les hacía rara la actividad. Nunca se les había propuesto que se tomaran un momento para ser conscientes de sí mismos y sus emociones, por lo cual, tampoco sabían cómo expresarlo. Sobre todo, fue más difícil para los hombres, quienes terminaron por desistir del ejercicio por considerarlo aburrido.

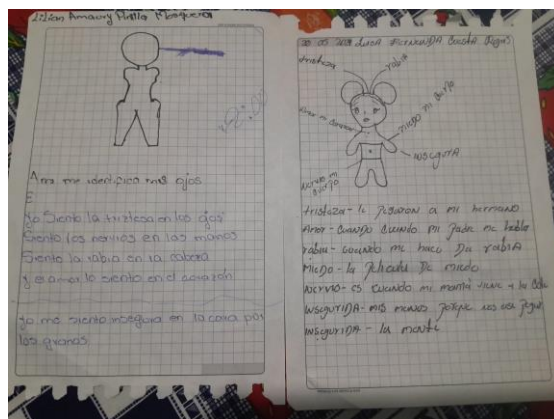


Imagen 21. Ejercicio de cartografía corporal de dos estudiantes. Fuente propia.

Habiéndonos acercado al ejercicio cartográfico, hay que decir, un poco más personal, lo que quedaba era trasladar el ejercicio a un cuerpo más amplio que era el territorio de Quibdó. Allí la tarea se centraría en identificar las zonas de la ciudad donde se sentían seguros o inseguros. Sobre este ejercicio, los estudiantes se mostraron más participativos, en especial los hombres quienes, a través de la identificación en el mapa de los barrios más peligrosos y sus dinámicas violentas, ofrecían narrativas desde sus propias experiencias con el territorio y sus actores. De esta manera, se relacionó que los estudiantes se sentían más seguros en sus hogares o la iglesia, haciendo mención de barrios específicos como La Cascorba, Los Desplazados, El Poblado y Las Minas. Por otro lado, se reconoció que barrios como El Horizonte, Las Dalias, La Palma, Palmitas, Simón Bolívar, La Playita, Alfonso López y El Silencio, son barrios en extremos inseguros para ellos, y en donde la mayoría viven. Me llamó la atención que, parte del ejercicio cartográfico tenía por objetivo hacer conscientes a los estudiantes de los actores y las dinámicas en torno a la violencia en los barrios, pero solo era una pretensión ingenua el asumir que ellos carecían de esta información cuando conviven con ello todos los días. Además de identificar los barrios más inseguros, también conocían sus actores, de esta manera relataban que son grupos que se organizan por barrios que controlan los territorios y no dejan que pasen los otros sus fronteras porque eso implicaría la muerte. Grupos como “Los Mexicanos”, “Placa F”, “Zeta”, Gaitanistas, Los Urabeños y guerrillas como el ELN, son los actores que más predominan en los barrios anteriormente mencionados. Sus maneras de operar en los territorios van desde las amenazas, extorción, hurto, asesinato, venta y consumo de droga.



Imagen 22. Ejercicio de Cartografía sensible creado por los estudiantes. Fuente propia.

Cuando pregunté a los estudiantes si creían que ver esas violencias en los barrios y estar en constante interacción con ella, hacía que se replicara el comportamiento violento en sus relaciones dentro de la escuela, sus respuestas eran que “sí” y se expresaban por medio de elementos como las amenazas a los compañeros con elementos contundentes como tijeras, lapiceros y navajas, o amenazaban a los demás con sus contactos dentro de las bandas en los barrios para que los castigaran a modo de amedrentamiento y poder. El hurto de teléfonos celulares, los gritos y los golpes, también hacen presencia como la adquisición de conductas violentas que ven en sus contextos y normalizan por aprendizaje observacional (Pérez, Caustumal, Obando y Hernández, 2020, p. 11). Es decir, la observación como un elemento del aprendizaje social, que sirve para aprender algo relativo al ambiente observando a otros [coespecíficos o modelos] (Arriga, Ortega, Meza, Huichán, Juárez, Rodríguez y Cruz, 2006, p. 88), y contiene elementos necesarios como: la atención, retención o memoria para recordar aquello a lo que se ha prestado atención, reproducción del comportamiento aprendido y

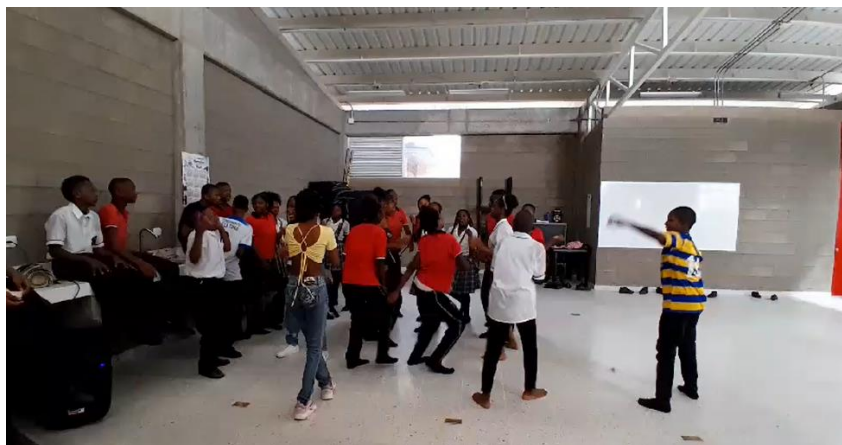
motivación para imitar a través de refuerzos o estimulantes (Ocadiz, s.f). En el aula se evidenciaba explosiones de ira que se traducían en golpes desproporcionados, no calculados, a quien generaba el malestar, que manifestaban como “hay iras que uno no puede controlar”. Simplemente estaban allí. Además de ello, hay una identificación de los estudiantes varones con los actores de las bandas delincuenciales a quienes llaman los “malos”. De esta manera, se escuchaba a las mujeres decir a algunos de sus compañeros “se cree como un malo” al verles replicar el comportamiento violento dentro del salón. Esto podría explicar el hecho de que sea especialmente a los varones a quienes se les dificulte expresar más sus emociones y sentimientos. Al tener como marco referencial la imagen de masculinidad a un actor de las bandas criminales, quien por defecto es alguien que cumple con los patrones normativos de lo que significa “ser” hombre en el territorio, como alguien que domina, violenta, controla y oculta sus debilidades, los jóvenes se terminan identificando y adquiriendo esas conductas “desarrolladas dentro de las pandillas [basadas] en el combate como factor privilegiado para exhibir valentía” (Pérez, Caustumal, Obando y Hernández, 2020, p. 17). Los jóvenes, al encontrar en estas imágenes un símbolo de poder –añado también que como un medio de supervivencia al medio hostil– se vinculan a las bandas al encontrar allí un lugar donde adquieren respeto y control, pero también un medio para adquirir recursos económicos rápidamente en medio del empobrecimiento de sus hogares o como soporte, especialmente en núcleos familiares donde la mujer es cabeza de hogar.

No menos importante, en el ejercicio se evidenció dos aspectos más que mencionaron los y las estudiantes y que vale la pena resaltar. Por un lado, las bandas criminales en sus dinámicas de extorción para captar recursos, amenazan a padres de estudiantes, a los jóvenes mismos y profesores y profesoras, quienes, por la presión, han tenido que mudarse a otros sitios fuera de Quibdó, lo que genera la deserción escolar. Aunado a esto, los actores de las bandas criminales desarrollan comportamientos de acoso y persecución hacia las estudiantes cuando generan algún tipo de interés afectivo en ellas. Estas organizaciones delictivas inician hostigamiento constante de las jóvenes, extendiendo amenazas a sus familias, con intenciones de asesinato, para que accedan a sus presiones bajo la intimidación física y psicológica. Al preguntarles por qué no consideraban un lugar seguro para ellos y ellas el colegio, al no señalarlo dentro de la cartografía, mencionaban que los “malos” podrían entrar al colegio por la escuela (los edificios de primaria). Además de ello, algunos profesores los

trataban de “brutos” comparándolos con estudiantes más “capaces”, sacándolos del salón por su mal comportamiento, castigándolos con malas calificaciones inamovibles con la amenaza de perder el año escolar además de sentir que, al curso de ellos, 6°-10, se les echaba la culpa de los malos comportamientos en el colegio. Este tipo de cosas vistas desde la perspectiva de una estudiante traduce: “si en el barrio ya tenemos problemas y para venir a tener más problemas acá [colegio]”. Demostrando de esta manera que, al menos en este caso, las medidas optadas por algunos de los(as) profesores(as) son más punitivas y “no trasciende [a] una función más formativa en relación con la gestión sana de la conflictividad” (Pérez, Cuastumal, Obando y Lourdes, 2020, p. 13-14). Y, por último, al preguntarles por sus intereses, acerca de cómo los profesores les podríamos ayudar a ellos, mencionaron que solicitaban más comprensión y que a través de la música y el baile –cosa que se les da muy bien– podrían expresar lo que ellos sentían como un medio para sacar la ira y no andar en malos pasos. Es importante mencionar que el Colegio Carrasquilla generó espacios con los estudiantes acompañados de practicantes de psicología que les brindaron una serie de talleres de gestión emocional.

Tomando en cuenta lo conversado con los estudiantes, la última clase y finalización de mi práctica, destine un espacio donde ellos y ellas pudieran sentir que podían liberar sus tensiones a través del baile. Considerando el cuerpo como un territorio en movimiento que encuentra en la danza un tipo de lenguaje no verbal con el que se pudieran comunicar con los otros. De esta manera el movimiento del cuerpo encuentra un lenguaje coreográfico sin ningún propósito más que el encuentro necesario con otros cuerpos que son conscientes de sí mismos y de los otros a través del baile. Como lo menciona Barnsley (2008) que, a través de la construcción de espacios y el desarrollo de técnicas corporales en los espectáculos escénicos [del baile], nos liberamos “por momentos del condicionamiento corporal y espiritual históricamente impuesto, permitiéndonos acercarnos a nosotros mismos y a nuestro entorno de diferentes maneras” (p. 208). En este espacio encontré que las diferencias que tenían los estudiantes por otros, se desdibujaban. El acceso restringido del cuerpo por la mirada que se tenía del otro como un enemigo, o al que solo se podía acceder por medio del golpe y el grito, se difuminaba permitiendo el roce amistoso donde “los bailarines encuentran en sí mismos la experiencia de los otros. Sus cuerpos son instrumentos de una escritura emocional que libera una energía capaz de adquirir forma poética y reveladora de la vida

interior” (Barnsley citando a Suarez (1992), p. 144). Esta dinámica fomentaba la colaboración y organización en acuerdos entre todos, para que el espacio se pudiera desarrollar con total libertad como un cuerpo unificado armoniosamente por todas sus partes.



*Imagen 23. Actividad de cierre. Baile. Fuente propia.*

## **Conclusiones**

Caminar el proceso de elaboración del presente trabajo, incluso antes de llegar al territorio del Chocó hasta estas últimas palabras, ha sido un desafío personal que deja un sabor agri dulce en la boca. Me siento conforme, complacido y hasta afortunado de haber hecho mis prácticas en un territorio que para mí significaba totalmente desconocido por la experiencia sensitiva de mi cuerpo. Por otro lado, aunque aquí abordo temas que son de especial interés personal, político y profesional, analizando –o intentando analizar– una problemática como la violencia urbana y su relación con el conflicto escolar desde diferentes frentes, deja la sensación de solo haber captado la punta de un gran iceberg quedando muchas cosas por fuera (o por dentro) soterradas en lo inexpresable y codificable aún. Por lo cual, me disculpo. Pero si no fuera por esta visión multidisciplinar desde la que me posiciono, quizá abarcando mucho y apretando poco, no daría a luz siquiera por encimita temas que valen la pena ser analizados con mayor profundidad en futuras investigaciones personales o la de los demás.

Encontrar(se) en un territorio desconocido permite desdibujar todos los imaginarios que se tenían de él y, en otros, reafirmarlos, pero que, al reafirmarlos, dejan de ser imaginarios para ser realidades que nos confrontan y transforman. Llegué al Chocó con la idea de dejar una huella, de dejar algo allí, pero, me temo, que fue ese lugar y su gente la que dejó su huella en mí más que yo en ellos. Sus realidades me transformaron, pero esto no hubiese sido posible sin una escucha atenta a los elementos que hacían parte del territorio y que se manifestaban de diferentes modos. Es así que confrontarse con un espacio nuevo para la experiencia sensible en mi cuerpo, implicaba tener a disposición mis sentidos: oído, el olfato, la vista, etc., en sí mismo, toda mi atención. El territorio es un conjunto de elementos que al relacionarse complejiza los fenómenos que se quiere analizar, más aún cuando se entiende el territorio como un cuerpo que es intervenido por otros cuerpos que son procesuales y dinámicos como lo son las personas. De esta manera, el territorio también es dinámico y procesual, que se transforma y reinterpreta constantemente por los sujetos que en él se encuentran. De esta manera, el territorio también es un cuerpo de memoria, que ha sido modificado a través de su historia por medio de procesos complejos de las relaciones dinámicas entre los sujetos que han acumulado experiencias sensibles allí. Para decirlo de otra manera, el territorio es una acumulación de procesos históricos que han tejido sus pobladores o, de otra forma, el territorio es un espacio que guarda las memorias singulares y colectivas de sus habitantes. Ahora bien, en lo analizado en mis investigaciones, Chocó como casi todo el territorio nacional, ha tenido una larga “tradición” de violencia desde la época de la colonización hasta nuestros días. Esa violencia ha tenido sus modificaciones a través del tiempo, así como sus actores han ido variando a través de la historia modificando las relaciones sociales y los espacios geográficos además de su entendimiento sobre estos.

Si bien en este trabajo no era mi pretensión demostrar que la violencia actual en los barrios es una consecuencia de la violencia histórica, por ejemplo, colonial, o que la violencia en la escuela sea necesariamente una consecuencia de la violencia urbana, sí se puede evidenciar que hay una influencia de una sobre la otra. Es decir, como mencionaba anteriormente, analizar un fenómeno implica verlo desde diferentes frentes para ser parcialmente entendido. Digo parcial porque al ser la violencia urbana un fenómeno en el que necesariamente intervienen los sujetos se vuelve también dinámico, contingente, móvil y susceptible a modificarse constantemente como las mismas relaciones sociales. Por lo cual, se convertiría

totalmente pretencioso el creer aprehender todo el conocimiento acerca de la violencia y sus causas en los barrios o en las relaciones que se tejen dentro de las escuelas al tener múltiples variables presentes y pasadas a través de la historia que intervienen directa o indirectamente. Para esto, el ejercicio cartográfico fue de especial ayuda, ya que a través de este y por medio de las experiencias sensibles de su pasado reciente y presentes de los estudiantes, ellos y ellas me guiaron a tener una comprensión de los elementos de la violencia que hacían parte en sus vidas y que les afectaba. Específicamente, qué elementos de la violencia urbana los estudiantes adoptaban y replicaban en la escuela a través de un aprendizaje observacional de sus coespecíficos o modelos en los barrios al ser el espacio en el que habitan cotidianamente junto con la escuela. Además, cuando la violencia urbana pertenece a la narrativa diaria en la ciudad de Quibdó. De esta manera se evidenció que, varias de las dinámicas como el robo, la amenaza, los golpes, el machismo, etc., que hacen parte de las bandas criminales en los barrios, los estudiantes la replican en el salón de clase. También se evidenció en el ejercicio cartográfico que la escuela tampoco hace parte de los espacios seguros para los y las estudiantes al existir violencia simbólica por parte de sus profesores y compañeros de clase.

Entender que los estudiantes, antes que ser estudiantes, son personas que como cuerpos sensibles son afectados por las dinámicas violentas en sus entornos, y esto les conllevaba a tener relaciones sociales dentro de la escuela violentas. Era necesario propiciar espacios que posibilitaran el reconocimiento de sus emociones para luego solucionar los conflictos. Es por esto que la puesta en práctica del juego, el teatro, la cartografía corporal y el baile, orientados a la identificación de las emociones, al reconocimiento de sus cuerpos y de las situaciones problemáticas evidenciaron que expresar lo que sienten los estudiantes por medio de la palabra hablada les era muy difícil, más que todo para los hombres quienes, quizá por los mandatos de masculinidad de las bandas criminales, les exigía no tener rasgos de “debilidad” ni emocionalidad. Los estudiantes reconocían con facilidad las situaciones que les aquejaba, de hecho, tenían nociones acerca de cómo solucionar los conflictos personales, sin embargo, en la práctica, no lo podían llevar a cabo. Eran niños y niñas que explotaban en ira con facilidad que, quizá por no entender esta emoción y por ese motivo no poder reconocer tampoco el objeto de su malestar, buscaban un sustituto inmediato sobre quien descargar su molestia. Una lectura más detallada en los ejercicios me permitió constatar que, aunque los niños y las niñas no comunicaran sus emociones verbalmente o lo hacían con gran dificultad,

sí lo hacían de otras maneras, por ejemplo, a través del cuerpo. Por medio de las obras teatrales y el baile, mostraban sus inconformidades y liberaban tensiones. Es decir, en la obra, aunque no hablaban específicamente sobre lo que sentían, a través del personaje que bien pudo ser una interpretación de ellos mismos en ciertas circunstancias, actuaban el sentir de la rabia, la tristeza, la vergüenza por medio del cuerpo, en sus rostros, sus gestos, en sus lenguajes coreográficos. Igual en el baile, que manifestaban, aunque no lo decían, en sus rostros la alegría, la libertad en los movimientos. Aquí, por último, caeré en el “deber ser de las cosas”, pero los y las docentes deberíamos hacer una lectura más detallada de los gestos que tienen los estudiantes en el salón de clase, pues a veces estos dicen mucho más de lo que manifiestan con su boca. Esto es un llamado, que exige de los profesores, las instituciones educativas y al mismo Estado (que debería escribirlo en minúscula) una escucha realmente radical que no se limite al lenguaje verbal, sino que, –y no sé si se me permitirá decir esto– escuche con los ojos, con el tacto, con todos nuestros sentidos..., esto exige una escucha radicalmente sensible a nuestros estudiantes.

## Bibliografía

- Britos-Castro, Ana; Zurbruggen, Sofía (2022). Narrar(nos) desde el cuerpo territorio. Nuevos apuntes para un pensamiento situado y metodologías en contexto. *Ánfora*, 29(52), 43-70.
- Cruz, Delmy; Vásquez, Eva; Ruales, Gabriela; Bayón, Manuel; García-Torres, Miriam (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. Quito, Ecuador.
- Bejarano, Sonia (2016). *Hacia una cartografía de los sensible en el ámbito escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de ciencias de la educación. Maestría en educación.
- Haesbaert, Rogério (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la tierra): contribuciones decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. ISSN: 2007-8110. Año 15, Núm. 29, septiembre de 2020.
- Barnsley, Julie (2008). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Segunda edición revisada y aumentada. Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNIARTE).
- Jiménez, Orían (2004). *El Chocó: un paraíso del demonio. Novita, Citará y El Baudó, Siglo XVIII*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Medellín), Medellín.
- CNRR, Grupo de Memoria Histórica (2010). *Bojayá, guerra sin límites*. Ediciones Semana, Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Bogotá.
- Robledo, Jilmar (2019). *¿A dónde se fue la fortuna? Historia económica y social del Chocó, Colombia*. Banco de la República de Colombia, cuadernos de historia económica, Núm. 52, octubre de 2019.
- Lozano, Omar (2007). *El Chocó, Cambio o Desmembración*. Artes Gráficas JAVA, Medellín.

- Rentería, Yilmery; Abuhatab, Daily (2020). *Fiestas patronales de San Pacho en época de pandemia*. Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín, Antioquia.
- Molina, Norberto (2016). Historia de la independencia del Chocó. *Revista de la facultad de educación*, Núm. 23: 167-77.
- García, Gabriel (2002). *Vivir para contarla (Contemporánea)*. DEBOLSILLO.
- Bermúdez, María (2016). *Estudio sobre el acceso al servicio de acueducto en Quibdó-Chocó, Colombia*. Proyecto de grado, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Naciones Unidas. (2002). *El derecho humano al agua y al saneamiento*. (WEB). Recuperado de: [https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/human\\_right\\_to\\_water.shtml](https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/human_right_to_water.shtml)
- Bonet, Jaime; Reina, Yuri; Ricciulli, Diana (2018). *Movimientos sociales y desarrollo económico en Chocó y Buenaventura*. Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana, Núm. 270. Agosto, 2018.
- Barreto, Angélica; Rueda, Jeremy; Melo, Susana; García, Guillermo (s.f). *Fronteras invisibles en Medellín*. Universidad de Antioquia, Facultad de ingeniería.
- Rentería, Yilmery; Abuhatab, Daily (2020). *Fiestas patronales de San Pacho en época de pandemia*. Universidad Cooperativa de Colombia, ciencias de la comunicación, programa de comunicación social.
- Rivas, César (2020). *Reseña histórica del Colegio Carrasquilla. Alma máter de la cultura chocoana. 115 años: 1905-2020*.
- Sánchez, Liliana (2022). *Caracterización de las representaciones de la violencia simbólica basada en género en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Manizales*. Universidad de Manizales. Educación y Desarrollo Humano.
- García, José; Cruz, Jessica, Avendaño, William (2022). Representaciones sociales de jóvenes sobre la educación y el conflicto armado colombiano. *Revista Ciencias Sociales (Ve)*, Vol. XXVIII, núm. 4, 2022. Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela.

- Gómez, María (2019). *Impacto de la violencia a nivel de barrio sobre el desempeño académico: evidencia para la ciudad de Cali*. Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Santiago de Cali.
- Pérez, Catalina; Caustumal, Rosa; Obando, Lina; Hernández, Edith (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios (43)*, 1-22.
- Spinoza, Baruch. (1677). *Ética demostrada según el orden geométrico*.
- Solé, Joan (2015). *Spinoza, la filosofía al modo geométrico*.
- Solana, Mariela (2020). Afectos y emociones. ¿Una distinción útil? *Revista Diferencia(s)*, N. 10, pp. 29-40.
- Damasio, Antonio (1996). *El error de Descartes, la razón de las emociones*. Editorial Andres Bello. Santiago de Chile.
- Arendt, Hannah (1970). *Sobre la violencia*. Ciencia Política, Alianza Editorial.
- Quintana, Laura (2021). *Rabia: afectos, violencia, inmunidad*. Colección contrapunto, Herder.
- Boal, Augusto (1980). *Teatro del oprimido I, teoría y práctica*. Editorial Nueva Imagen, S. A. México, D.F.
- Mayorga, Paula; Peña, Angélica (2020). *Cartografía corporal para el reconocimiento de las emociones y la comunicación asertiva en estudiantes de enfermería y psicología de una universidad privada en Bogotá*. Protocolo de investigación. Universidad del Bosque. Bogotá.
- Mora, Diana; Suárez, María (2022). Ludosofía: el arte de vivir en plenitud. *Praxis & Saber*, 13 (35), e14611.
- Pineda, Diego (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Editora Beta.
- Pérez, Ángela (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría.*, Vol. 41, No. 2, 2012.

- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Guía de enseñanza para docentes de primaria. Matemáticas, grado 1, módulo B. Todos a Aprender 2.0.*
- Navarrete, Marcela; Ossa, Sara; Rosas, Gabriel; Yepes, Rubén (2021). Completando el contextualismo radical. *Tabula Rasa*, 37, 257-281.
- Acosta, María (2022). De la estética como crítica a las gramáticas de lo inaudito: resistencias estéticas frente a la violencia epistémica (autobiografía académica). *Estud.Filos.* No. 66. Pp. 131-154.
- Guillermo, Acevedo (s.f). “*El arte de filosofar con los niños*” *Homenaje a Matthew Lipman.*
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2023). *Directiva Ministerial No. 003 de 2023. Viceministerio de Educación Nacional. Desarrollo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTA/FI 3.0.*
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2024). *Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0: “por una educación que transforme vidas”.* *Lectura de contexto en clave de formación integral.*
- Suramerican Rocker (01 de enero de 2018). *El pensamiento de Jaime Bateman Cayón.* Revista Hekatombe. <https://www.revistahekatombe.com.co/aprendiendo-cositas-el-pensamiento-de-jaime-bateman-cayon/>
- Murillo, José. (12 de octubre de 2023). *La diversidad cultural en Colombia, una hermosa realidad.* Radio Nacional de Colombia (RTVC). [https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/dia-de-la-diversidad-etnica-y-cultural-en-colombia-grupos-eticos-choco.](https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/dia-de-la-diversidad-etnica-y-cultural-en-colombia-grupos-eticos-choco)
- Secretaría de Planeación, Alcaldía de Quibdó. DANE (22 de marzo de 2023), *Clasificación demográfica del municipio de Quibdó.* Alcaldía Municipal de Quibdó. <https://www.quibdo-choco.gov.co/Conectividad/Indice%20ICET/HABITANTES%20DEL%20MUNICIPIO%20DE%20QUIBD%C3%93%20-TERRIDATA%202023.pdf>
- Columnistas, Historia de Chocó. (04 de octubre 2021). *Nicolás Medrano, el misionero claretiano que compuso los Gozos Franciscanos (I).* Choco7dias. <https://choco7dias.com/nicolas-medrano-el-misionero-claretiano-que-compuso-los-gozos-franciscanos-i/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), (Actualizado: 06 de marzo de 2024). *Programa ‘Viva la Escuela’.* Mineducacion.<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios->

[institucionales/Viva-la-Escuela/#:~:text='Viva%20la%20Escuela'%2C%20iniciativa,en%20el%20marco%20de%20sus](#)

McDermott, Jeremy. (28 de marzo de 2017). *La evolución de los Gaitanistas*. InSightCrime. <https://insightcrime.org/es/investigaciones/la-evolucion-de-los-urabenos/>

Sánchez, María. (09 de junio de 2023). *Eln: una de las últimas guerrillas de América Latina*. Radio Nacional de Colombia (RTVC). <https://www.radionacional.co/cultura/historia-colombiana/el-eln-en-colombia-origen-procesos-de-paz-y-su-impacto>

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (02 de febrero de 2016). *Modelos educativos más exitosos del mundo serán implementados en Colombia*. Mineducación. <https://mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-355979.html>

Domínguez, María. (s.f). *Feminización de la docencia en el sistema escolar colombiano*. Escuela y Pedagogía. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/index.php/miradas/feminizacion-de-la-docencia-en-el-sistema-escolar-colombiano>

Fundación Saldarriaga Concha. (s.f). Centro de Recursos Maestros por la Inclusión. Saldarriagaconcha.org. <https://www.saldarriagaconcha.org/centro-de-recursos-maestros-por-la-inclusion/>

Tébar, Cristina. (23 de febrero de 2016). *Resolución de conflictos en Montessori-conflict resolution in Montessori*. MontessorienCasa.es. <https://www.montessorienCasa.es/resolucion-de-conflictos-en-montessori/>

Ocadiz, Iván. (s.f). *Resumen “Aprendizaje y Comunicación Social en Niños de 3 a 5 años” Desde la teoría de Albert Bandura*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Uaeh.edu.mx. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n3/m2.html#refe1>