REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación
(UPEL-VIP-UI-IPC- NICIE)
Línea de Investigación: Educación Cognitiva

VIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON TRASTORNO MIXTO ANSIOSO DEPRESIVO EN LA RURALIDAD COLOMBIANA DE MANIZALES

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Pineda Loaiza Francisco David
Tutor: Dra. León Carolina

Caracas, junio, 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-606

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 30 de mayo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Vivencia de los estudiantes de secundaria con trastorno mixto ansioso depresivo en la ruralidad colombiana de Manizales,*** *presentada por el (la) ciudadano* ***Francisco David Pineda Loaiza*** *titular del pasaporte Nº* ***BE287161*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

Se reconoce la profundidad de la fundamentación teórica y la precisión del diseño metodológico, que garantiza el rigor científico y la relevancia de los hallazgos presentados. Se recomienda su difusión en los distintos espacios académicos.

Dra. Carolina León Ostos
C.I. N° 11.059.012
(Tutor)

Dra. Mariela Alejo
C.I. N° 6.861.762

Dra. Xiomara Rojas
C. I. N° 10.377.885

Dra. Laura Mendoza
C.I. N° 3.796.736

Dra. Verónica Oliveros
C.I. N° 10.828.198

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457606

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-606

VIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON TRASTORNO MIXTO ANSIOSO DEPRESIVO EN LA RURALIDAD COLOMBIANA DE MANIZALES

POR: FRANCISCO DAVID PINEDA LOAIZA
Pas. BE287161

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 30 días del mes de mayo de 2026.



Dra. Carolina León Ostos
C.I. N° 11.059.012
(Tutor)



Dra. Mariela Alejo
C.I. N° 6.861.762



Dra. Xiomara Rojas
C. I. N° 10.377.885



Dra. Laura Mendoza
C.I. N° 3.796.736



Dra. Verónica Oliveros
C.I. N° 10.828.198

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis en primer lugar a ese Dios quien siempre me ha acompañado en los momentos más difíciles, y se ha hecho presente como un remanso de paz, resiliencia y fe. Igualmente, como elemento principal a ese ser humano maravilloso que escogió Dios para que fuera mi padre, quien siempre desde su ejemplo me inculcó las ansias por el conocimiento, me apoyó en cada uno de mis proyectos, aunque fueran extraños, mi padre, fue mi héroe toda la vida el más grande y mejor papá del mundo…

A mi mamá quién es y ha sido mi escolta fiel, mi acompañante ese ser que siempre ha creído en mí, ella me ha llevado desde sus oraciones hasta los milagros más altos, ese ser maravilloso que me dio la vida y que a pesar de dármela también la ha protegido con su propia vida; También quiero agradecer a mis hermanos Gloria y José Omar por haberme apoyado en especial, a mi hermano, que me tendió una mano cuando creía que no tenía como encontrar solución para continuar y gracias a él se dio el último empujón a la gloria, a mi niña mi sobrina bella que siempre ha sido una luz de orgullo porque refleja los valores que nos identifican…

A mi esposa que siempre se ilusionó con mis estudios los estimuló y aunque en momentos difíciles también fue parte de la enseñanza, no puedo negarlo me forjó, en fuerza en dedicación. Por último, y no menos importante, también quiero dedicar este gran trabajo a mis niños que han marcado mi vida y que llevo en mi corazón Lupe, Diego, Gabriel y Luci. Y cierro contigo Angelita, esa jefa maravillosa que en los últimos 7 años se ha convertido en mi mayor sponsor y promotora de conocimiento quien ha estimulado y apoyado todo mi proceso laboral y se ha convertido en uno de mis más grandes apoyos. Gracias a todos

RECONOCIMIENTO

Quiero agradecer muy especialmente a los maestros súper por haberme acompañado en todo este proceso, siempre desde el buen saber, por su dedicación, su amabilidad y su entero compromiso para con nosotros. Quiero agradecer a mi tutora Carolina León quien siempre ha estado presta a apoyarme a animarme y lo más importante a invitarme a fluir en este conocimiento, quiero agradecer a todos mis compañeros de la institución educativa rural La Cabaña que en todo momento, han estimulado este proceso, lo cual me ha fortalecido y motivado cada una de las debilidades, agradecer a mis compañeros de la institución educativa rural San peregrino quienes me permitieron desarrollar este trabajo al igual que la institución educativa rural la Goretti.

Agradecer a cada uno de los alumnos que participó en esta tesis porque a pesar de sus dificultades y a pesar de sus problemas, dieron lo mejor fueron constantes y lo más importante estuvieron siempre con una cara amable a pesar de su tristeza profunda, quiero agradecer a mi familia por ser siempre mi faro, quiero agradecer a mi tía Amparo a mi tía Gloria por estar siempre pendientes de cada uno de mis pasos hacia adelante, por acompañarme con sus oraciones y lo más importante por siempre quererme. Último quiero agradecer a la red de orientadores escolares Rurales de Manizales quiénes han sido mis más grandes amigos y también mis principales promotores desde el afecto desde el cariño y desde el amor los quiero mucho.

TABLA DE CONTENIDO

p.p.

A C T A I

DEDICATORIA III

RECONOCIMIENTO IV

TABLA DE CONTENIDO V

Lista de Figuras XI

Lista de Tablas XII

INTRODUCCIÓN 1

MOMENTO I 4

Aproximación a la Realidad 4

Propósitos de la Investigación 7

Propósito General: *7*

Propósitos específicos *8*

Relevancia 8

MOMENTO II 15

Navegando entre teorías y referencias 15

Antecedentes investigativos 15

Antecedentes internacionales *15*

Antecedentes Nacionales *17*

Referentes teóricos 20

Experiencia vivida, adolescencia y mundo escolar rural *20*

Mundo escolar rural: El horizonte de la experiencia *21*

Educación emocional y competencias emocionales *22*

Teoría de la autodeterminación, motivación y vinculación escolar *23*

Activación Conductual como referente pedagógico complementario *24*

Pedagogía del cuidado, aprendizaje sociocultural y aprendizaje significativo *25*
Acompañamiento pedagógico, orientación escolar y rol docente *25*
Bases conceptuales 27
Trastorno Mixto Ansioso Depresivo TMAD *28*
Cuerpo vivido y manifestaciones emocionales *28*
Temporalidad Vivida y Ritmo Escolar *29*
Espacialidad vivida y entorno escolar *30*
Relacionalidad vivida y vínculos escolares *31*
Corporeidad docente y acompañamiento pedagógico *32*
Silencio y ausencia como formas de presencia *32*
Estigma y autopercepción en el entorno escolar *32*
Cotidianidad escolar y microviolencias *33*
Resiliencia y estrategias de afrontamiento *33*
Fenomenología de la depresión y el trastorno afectivo 34
Principios fenomenológico-pedagógicos emergentes: hacia una pedagogía de la acogida *34*
Bases Legales 35
Constitución de la República de Colombia 35
Ley General de Educación 36
Políticas de Salud Mental 36
Normativas sobre Inclusión Educativa 37
Leyes y Reformas Normativas: *37*
Protocolos de Atención en el contexto escolar 37
Elementos clave de la educación inclusiva en Colombia 38
MOMENTO III 40
Fundamentación Metodológica 40
Enfoque de investigación 42
Enfoque de la investigación desde las penta-dimensiones del conocimiento *42*

Dimensión axiológica *43*
Dimensión epistemológica *44*
Dimensión ontológica *44*
Dimensión metodológica *45*
Dimensión teleológica *46*
Método de investigación 48
Método fenomenológico hermenéutico de Van Manen 48
1. Orientarse hacia la naturaleza del fenómeno que se investiga *51*
2. Explorar la experiencia como anécdota, no como se conceptualiza *51*
3. Reflexionar sobre los temas esenciales que caracterizan el fenómeno ... *51*
4. Describir el fenómeno a través de la escritura y la reescritura reflexiva *52*
5. Mantener una relación firme y orientada (pedagógica) con el fenómeno *52*
6. Equilibrar la atención entre las partes y el todo *53*
Justificación metodológica 53
Escenario 53
1. Institución Educativa Rural La Cabaña 55
2. Institución Educativa Rural San Peregrino 57
3. Institución Educativa Rural María Goretti 59
Técnicas e instrumentos de recolección de información 62
Entrevistas Conversacionales *64*
Devolución interpretativa *64*
Técnicas de procesamiento de información 67
Criterios de rigor y calidad de la investigación 68
MOMENTO IV 71
Análisis fenomenológico-hermenéutico de las experiencias vividas 71
Sistema de temas esenciales 71
Reducción eidética (variación imaginativa) 76
Reducción heurística 76
Síntesis general del Momento IV: la esencia compartida de la experiencia vivida 104

MOMENTO V..... 108

Del texto fenomenológico a los principios fenomenológico-pedagógicos 108

Primera fase: el texto fenomenológico 111

Principios existenciales de la vivencia escolar 111

Principio de la corporalidad silenciosa: el cuerpo que habla antes que la palabra 111

Principio de la temporalidad suspendida: cuando el reloj del aula no coincide con el ritmo interior 113

Principio de la espacialidad acogedora: el colegio como refugio y como peso 114

Principio de la relacionalidad presente: el vínculo que sostiene sin necesidad de resolverlo todo..... 115

Principio del silencio como forma de presencia 117

Principios pedagógicos emergentes..... 118

Principio de la corresponsabilidad rural: la escuela y la comunidad como red de sostén..... 118

Principio de la corporeidad docente y el gesto que sostiene 118

Principio de la resiliencia situada: salir adelante no es un logro solitario 119

Tabla de síntesis de los principios fenomenológico-pedagógicos 120

Segunda fase: aproximaciones teóricas 121

Sobre el estatuto metodológico de los principios: reducción y apertura 121

El principio de la corporalidad silenciosa frente a la literatura sobre TMAD 122

El principio de la temporalidad suspendida y su relación con la proyección de futuro..... 123

El principio de la espacialidad acogedora en diálogo con la pedagogía del cuidado..... 123

El principio de la relacionalidad presente y la teoría de la autodeterminación 124

El principio del silencio y su relación con el estigma de los trastornos mentales *124*
El principio de la corresponsabilidad rural y de la corporeidad docente frente a la evidencia empírica *125*
El principio de la resiliencia situada frente a los antecedentes de esta investigación *125*
Los principios frente a los antecedentes revisados en esta investigación. *126*
Reflexividad del investigador: el lugar desde donde se escribió este capítulo 127
Aportes de esta investigación al campo de la fenomenología educativa en contextos rurales 127
Límites y alcances del proceso interpretativo 128
Síntesis integradora del Momento V 129
Un encuentro para la socialización 130
Reflexiones del proceso de socialización 134
MOMENTO VI 136
REFLEXIONES FINALES 136
Referencias 138
ANEXO A-1 150
Bloque de preguntas (Entrevista conversacional) 150
ANEXO A-2 Respuestas de las entrevistas 153
Entrevista N.° 1 - EST01 | Edad: 16 años | Grado: Séptimo | Colegio: I.E.R. La Cabaña 154
Entrevista N.° 2 - EST02 | Edad: 13 años | Grado: Sexto | Colegio: I.E.R. La Cabaña 162
Entrevista N.° 3 - EST03 | Edad: 15 años | Grado: Décimo | Colegio: I.E.R. San Peregrino 169
Entrevista N.° 4 - EST04 | Edad: 18 años | Grado: Noveno | Colegio: I.E.R. San

Peregrino 176

Entrevista N.° 5 - EST05 | Edad: 15 años | Grado: Octavo | Colegio: I.E.R. San Peregrino 183

Entrevista N.° 6 - EST06 | Edad: 14 años | Grado: Octavo | Colegio: I.E.R. María Goretti 189

Entrevista N.° 7 - EST07 | Edad: 16 años | Grado: Décimo | Colegio: I.E.R. María Goretti 195

Entrevista N.° 8 - EST08 | Edad: 15 años | Grado: Undécimo | Colegio: I.E.R. María Goretti 201

ANEXO A-3 209

Orientaciones fenomenológico-pedagógicas para el acompañamiento de estudiantes con TMAD en la escuela rural 209

SINTESIS CURRICULAR 214

Lista de Figuras

Ilustración 1. Ubicación de la Institución Educativa Rural La Cabaña 56

Ilustración 2. Ubicación del Institución Educativa Rural San Peregrino 58

Ilustración 3. Ubicación de la Institución Educativa Rural María Goretti 60

Ilustración 4. Fases del análisis fenomenológico-hermenéutico del Momento IV. 72

Ilustración 5. Principios fenomenológico-pedagógicos emergentes: hacia una pedagogía de la acogida 110

Ilustración 6.Fotografías tomadas en la etapa de presentación de hallazgos y ejes del modelo 133

Ilustración 7. Orientaciones fenomenológico-pedagógicas para el acompañamiento 134

Lista de Tablas

Tabla 1. Caracterización de los participantes – Ocho (08) participantes con TMAD ……...54

Tabla 2. Fases del método fenomenológico-hermenéutico aplicado 68

Tabla 3. Transformaciones lingüísticas..... 76

Tabla 4. Transformaciones lingüísticas..... 79

Tabla 5. Transformaciones lingüísticas..... 83

Tabla 6. Transformaciones lingüísticas..... 87

Tabla 7. Transformaciones lingüísticas..... 91

Tabla 8. Transformaciones Lingüísticas..... 95

Tabla 9. Transformaciones Lingüísticas..... 99

Tabla 10. Transformaciones lingüísticas..... 103

Tabla 11. Resumen de caracterización de los informantes..... 106

Tabla 12. Síntesis de los principios fenomenológico-pedagógicos 121

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación (UPEL-VIP-UI-IPC-NICIE)

Línea de Investigación: Educación Cognitiva

VIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON TRASTORNO MIXTO ANSIOSO DEPRESIVO EN LA RURALIDAD COLOMBIANA DE MANIZALES

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Pineda Loaiza Francisco David
Tutor: Dra. León Carolina

Resumen

Esta investigación aborda el sentido y significado de la experiencia de los estudiantes con TMAD dentro de su mundo escolar en el contexto de la ruralidad de Manizales, desde las voces de los informantes, las instituciones educativas aparecen como espacios de aprendizaje donde se viven tensiones emocionales, vínculos, silencios, rutinas y posibilidades. Desde el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico inspirado en Van Manen se analizaron las experiencias vividas mediante relatos anecdóticos-educativos de ocho informantes de tres instituciones rurales de Manizales (IER La Cabaña, San Peregrino y María Goretti). La información fue abordada con entrevistas conversacionales; y, al hacer lectura interpretativa, tematización y escritura reflexiva, se pudo comprender el sentido y significado de la experiencia de los informantes dentro de su mundo escolar en el contexto de la ruralidad de Manizales, con miras a configurar principios fenomenológico-pedagógicos emergentes. Los hallazgos permitieron develar que ciertas experiencias escolares fueron significadas por los estudiantes como formas de vinculación con el entorno escolar, reconocimiento emocional y acercamiento a las dinámicas asociadas con procesos de autorregulación, la resignificación de la vida escolar y experiencias de acompañamiento según las narrativas de los estudiantes. Del diálogo entre los hallazgos y la síntesis fenomenológica de significados esenciales surgieron principios fenomenológico-pedagógicos cargadas de comprensiones pedagógicas orientadas al acompañamiento socioemocional de los estudiantes, desde la escuela rural, ofreciendo elementos transferibles a contextos educativos rurales con condiciones semejantes. Se concluye que, la experiencia vivida es, en sí misma, fuente legítima de conocimiento pedagógico en la comprensión de fenómenos educativos complejos.

Descriptores: Experiencia vivida, TMAD, escuela rural Manizales.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la experiencia escolar comienza con diferentes situaciones, elementos emocionales derivados de las experiencias vividas de los estudiantes, cada mañana el entrar al colegio se vive de diferentes maneras de sentir, el camino, el colegio, la corporalidad; sumado esto al reto de vivir la adolescencia, dado que en esa etapa de la vida está presente un desarrollo emocional, cognitivo y social exigente en la demanda de acompañamiento pedagógico sensible, más aún cuando aparecen manifestaciones de malestar emocional que repercuten en el desempeño académico. La experiencia escolar de los estudiantes va más allá del cumplimiento de tareas o desempeños académicos, las emociones y los temores también tienen voz propia desde la realidad de cada protagonista.

Dentro de estas realidades se encuentran las manifestaciones ansioso-depresivas asociadas al Trastorno Mixto Ansioso Depresivo TMAD, cuya presencia en estudiantes transforma la manera como habitan el entorno educativo y cómo se relacionan con los docentes y sus compañeros. Estas experiencias tienen su particularidad a partir de las distancias geográficas, situaciones familiares, limitaciones al acceso a la salud y la dinámica propia de las instituciones educativas, que inciden en cada anécdota de la experiencia vivida. Esta investigación se orienta a comprender cómo los estudiantes con TMAD viven y dan significado a su experiencia escolar en el contexto de la ruralidad manizaleña, acercándose a la experiencia vivida de los informantes para develar lo que emerge de sus relatos, sus anécdotas y su modo de habitar el colegio.

Esta investigación dialoga con la teoría de la autodeterminación, la educación emocional y otros referentes sobre participación, cuidado y vinculación escolar, asumidos como apoyos teóricos para comprender las relaciones entre emociones, aprendizaje, vínculos y experiencia vivida escolar. Estos referentes no desplazan el centro fenomenológico del estudio, sino que ofrecen una mirada pedagógica más amplia sobre aquellas experiencias escolares que los estudiantes pueden significar como experiencias de reconocimiento, apoyo y permanencia educativa. A su vez la educación emocional aporta elementos muy valiosos para sentir el colegio como espacio de cuidado y

escucha, sin que esto suponga una sustitución de los procesos clínicos llevados en el sector salud.

Siguiendo este orden de ideas, el enfoque fenomenológico-hermenéutico, tal como lo propone Van Manen, guía esta indagación, permite una aproximación a las vivencias de los estudiantes, desde una visión reflexiva, comprensiva, humana en profundidad. La experiencia vivida es el punto de partida para interpretar el entorno rural, las relaciones, el cuerpo, el contexto escolar y cómo se configura el aprendizaje en la vida diaria de los estudiantes con TMAD. Por esto, las entrevistas conversacionales se convierten en espacios donde la experiencia se narra y se escucha; los relatos anecdóticos, en fragmentos de vida que invitan a la reflexión.

En el contexto educativo rural, el colegio es uno de los escenarios más cercanos para tejer redes de apoyo y construir vínculos pedagógicos significativos con el sentido de la vida, precisamente en favor de adolescentes que presentan barreras que atraviesan su permanencia, sus relaciones y su sentido de aprendizaje (Andersson et al. 2014). Comprender estas experiencias es, ya en sí mismo, un acto pedagógico que revela el sentido de estar y permanecer en el colegio y el sentido de aprendizaje de estudiantes que lidian en su día a día con estas manifestaciones ansioso-depresivas.

El documento inicia con el Momento I, donde se describe el contexto en estudio, se establecen los propósitos de esta investigación y se justifica su relevancia. Seguidamente, en el Momento II se presenta el marco referencial donde se enuncian otras investigaciones similares de nivel doctoral, los referentes teóricos y las bases legales que orientan esta investigación. Luego, en el Momento III se describe la fundamentación metodológica, el enfoque cualitativo, el método fenomenológico-hermenéutico inspirado en Max van Manen, junto con el escenario, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, las técnicas de procesamiento y los criterios de rigor.

En virtud de ello, en el Momento IV se desarrolla el análisis fenomenológico-hermenéutico de las experiencias vividas por los participantes, desde la fenomenología

de Max van Manen, con sus relatos, ejes interpretativos y significados esenciales; en el Momento V se presentan el texto fenomenológico, los principios fenomenológico-pedagógicos y las aproximaciones teóricas emergentes como una construcción derivada de las vivencias develadas. Finalmente, en el Momento VI, se presentan la devolución interpretativa, las reflexiones finales y las orientaciones fenomenológico-pedagógicas derivadas de los principios, como aporte comprensivo para el acompañamiento de estudiantes con TMAD o manifestaciones ansioso-depresivas en contextos rurales.

MOMENTO I

Aproximación a la Realidad

Las realidades socio-escolares que viven los adolescentes en Colombia y las barreras que enfrentan los estudiantes adolescentes, no pueden comprenderse solo desde el rendimiento académico y el cumplimiento de las exigencias académicas. Las instituciones educativas, especialmente en contextos rurales, también deben comprenderse, como lugares donde se habita desde el cuerpo, las emociones, los vínculos, las preocupaciones familiares, las distancias geográficas y todas esas posibilidades que permiten a los estudiantes encontrar sentido de pertenencia, aprendizaje y compañía entre pares. A partir de esto la experiencia escolar de un estudiante con TMAD, no se reduce a un mero diagnóstico; se convierte en una forma diferente y particular de vivir la cotidianidad, las relaciones y la mirada al futuro.

A nivel mundial, los adolescentes y su salud mental son reconocidos como un asunto prioritario. La Organización Mundial de la Salud señala que los trastornos de ansiedad y depresión en esta etapa pueden afectar la asistencia a clases, el rendimiento académico, además de incidir en el retraimiento social y las formas de disfrute de los jóvenes de sus entornos sumado a la soledad. Esta mirada permite inferir que el malestar emocional no permanece solo en la vida íntima de los estudiantes, sino que es visible en su forma de estar en su colegio, la manera cómo responden a sus exigencias académicas (Organización Mundial de la Salud, 2021).

En Colombia, esta realidad supone una lectura educativa y social. UNICEF Colombia manifestó que el 44,7% de los niños y niñas presentan afectaciones en su salud mental, dato que invita a pensar sobre el bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes. Por su parte, el Ministerio de Salud y Protección Social, en el Análisis de Situación de la Salud Mental con Énfasis en Determinantes Sociales Colombia, 2024 brinda información reciente sobre la salud mental en el país, lo que ubica este fenómeno

dentro de un marco amplio de determinantes sociales, educativos, familiares y de contextos territoriales.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no deben ser vistas solo como lugares que imparten contenidos académicos, sino también como escenarios donde se reconocen señales de malestar, donde se activan rutas de apoyo y se generan condiciones para que el estudiante pueda permanecer en su proceso formativo. La Ley 1620 de 2013 mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y se promueve la formación basada en el ejercicio de los derechos humanos, la convivencia y la prevención de situaciones que puedan afectar a los estudiantes en los establecimientos educativos.

También cobra importancia la Ley 2503 de 2025, cuyo objeto es crear e implementar la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de preescolar, básica y media, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional de las instituciones educativas del país. Es una apuesta significativa para esta investigación porque reafirma que el acompañamiento emocional de los estudiantes ya se debe entender como una dimensión que integra de manera responsable, pedagógica y contextualizada el diario vivir institucional. Ahora bien, las zonas rurales de Manizales tienen matices particulares como las distancias de las veredas a la ciudad, las dificultades económicas para acceder a servicios especializados, las formas de vida de la población campesina y las condiciones propias de las instituciones educativas, en virtud de esto el colegio es el lugar más cercano donde el estudiante puede sentirse escuchado, reconocido y orientado.

Por esta razón comprender la experiencia vivida de los estudiantes con TMAD en estos entornos rurales de Manizales, implica mirar de cerca la manera como ellos viven el aula, el camino que recorren para llegar al colegio, las relaciones con sus compañeros, el trato con sus profesores, sus responsabilidades académicas y el peso emocional que acompaña su cotidianidad. En las instituciones vinculadas a esta investigación I.E.R. La Cabaña, I.E.R. San Peregrino e I.E.R. María Goretti, las manifestaciones ansioso-depresivas aparecen relacionadas con situaciones de temor frente al desempeño

académico, dificultades de concentración, bajo interés hacia algunas rutinas escolares y necesidad de acompañamiento emocional. Estas manifestaciones desde una mirada fenomenológico-hermenéutica no suponen simples comportamientos observables, sino expresiones de una experiencia vivida que requiere ser comprendida en profundidad, interpretada y escuchada.

Algunas voces de estos contextos rurales hablan de estas realidades en palabras de docentes “los orientadores escolares no vienen a nuestras sedes de manera regular, vienen cada quince días, aquí uno se las arregla como puede”; en palabras de padres de familia “los médicos a la vereda solo vienen los jueves y solo es medicina general, si lo mandan a uno a psicología toca en Manizales y las citas se las dan a uno bien lejos y la plata para ir es complicado casi $50000 en pasajes es duro”. Los docentes manifiestan carencias formativas al manejo de este tipo de estudiantes, y cierta preocupación por la implementación de la cátedra de inteligencia emocional propuesta por el gobierno nacional descrita en la Ley 2503 del 2025. La importancia de acompañar de manera oportuna, articulada y preventiva desde las instituciones educativas, las familias y las entidades prestadoras de salud es imperante. Estos testimonios no se muestran como resultados concluyentes, sino como señales del contexto que permiten comprender la realidad vivida.

El TMAD en la vida de los estudiantes se expresa en modos concretos de habitar el mundo, el cuerpo que se cansa o se inquieta, la mente que adelanta dificultades, el horario escolar que se torna pesado, el aula que a veces se vive como refugio y en otras ocasiones como exigencia, las relaciones pueden alterar el malestar o sostener el equilibrio emocional (Hinshaw, 2005, p. 72). En este punto, la comprensión fenomenológica de Max Van Manen ofrece un camino pertinente, porque ofrece la posibilidad de un acercamiento a la experiencia vivida, sin reducirla a cifras o etiquetas. De esta manera, esta investigación está orientada en comprender el sentido y significado de la experiencia de los estudiantes con TMAD dentro de su mundo escolar en el contexto propio de las instituciones rurales de la ciudad de Manizales.

El interés está puesto en develar, desde las narrativas y anécdotas de los informantes clave, los significados esenciales que dan sentido a su cotidianidad escolar, a partir de esta comprensión, se busca aportar elementos teórico-pedagógicos que favorezcan el acompañamiento socioemocional, la permanencia escolar y la construcción de ambientes educativos rurales más sensibles e inclusivos. Esta investigación abordó la problemática tanto socio-emocional como académica, reconociendo las anécdotas y experiencias vividas específicas de los estudiantes.

Por lo tanto, surgen los próximos interrogantes:

1. ¿De qué manera las narrativas de los estudiantes con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo (TMAD) configuran el sentido de su cotidianidad escolar y sus relaciones socio-afectivas en el contexto rural de Manizales?

2. ¿Cómo se manifiestan corporal y emocionalmente los síntomas del TMAD en la vida diaria de los estudiantes, considerando el entorno rural de Manizales?

3. ¿Cómo interpretan las narrativas de los estudiantes sobre el tiempo, el ritmo escolar y su proyecto de vida desde su experiencia con el Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en el entorno rural de Manizales?

4. ¿Cómo perciben los estudiantes TMAD las relaciones interpersonales y afectiva de su entorno escolar y familiar en la ruralidad?

5. ¿Cuáles serán los principios fenomenológicos-pedagógicos emergentes a partir del significado y el sentido profundo que los estudiantes con TMAD develan en el contexto de la ruralidad de Manizales?

Propósitos de la Investigación

Propósito General:

Comprender el sentido y significado de la experiencia de los estudiantes con TMAD dentro de su mundo escolar en el contexto de la ruralidad de Manizales, con miras a la configuración de principios fenomenológico-pedagógicos emergentes.

Propósitos específicos:

1. Explorar las narrativas de los estudiantes con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo (TMAD) configuran el sentido de su cotidianidad escolar y sus relaciones socio-afectivas en el contexto rural de Manizales

2. Indagar la manifestación corporal y emocional, la vivencia del TMAD en la vida diaria de los estudiantes, considerando el entorno rural de Manizales.

3. Interpretar las narrativas de los estudiantes sobre el tiempo, el ritmo escolar y su proyecto de vida desde su experiencia con el Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en el entorno rural de Manizales.

4. Develar las experiencias vividas por los estudiantes TMAD las relaciones interpersonales y afectivas de su entorno escolar y familiar en la ruralidad.

5. Configurar los principios fenomenológicos-pedagógicos emergentes a partir del significado y el sentido profundo que los estudiantes con TMAD develan en el contexto de la ruralidad de Manizales.

Relevancia

Esta investigación permite comprender una experiencia escolar, que pocas veces es escuchada desde la voz de quienes la viven, pero muchos saben que pasa de manera muy cotidiana en las instituciones educativas rurales, la de los estudiantes con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo-TMAD. En ellos la lectura del rendimiento académico, la asistencia, la participación y sus relaciones no pueden verse de manera aislada, pues están atravesados por emociones, cansancio corporal, condiciones territoriales difíciles y formas particulares de habitar las instituciones. Desde el plano social, esta investigación tiene un sentido importante porque la salud mental adolescente se ha convertido en una preocupación. La Organización Mundial de la Salud-OMS señala que, uno de cada siete adolescentes entre 10 y 19 años presenta algún trastorno mental, y ubica la ansiedad y la depresión entre las principales causas de enfermedad y discapacidad en esta etapa de la vida (Organización Mundial de la Salud-OMS, 2021).

En Colombia, UNICEF advierte que el 44,7% de los niños y niñas presentan alteraciones en salud mental (UNICEF Colombia, 2024), muestra que este fenómeno no es ajeno a lo que se vive en las instituciones educativas. Hablar de estos datos no busca convertir este estudio en epidemiológico, sino para exponer que las experiencias ansioso-depresivas de los estudiantes deben ser una preocupación social y educativa que necesita comprensiones más profundas. La investigación tiene importancia educativa porque lleva la mirada del estudiante más que un “caso”, “síntoma” o “bajo rendimiento”, hacia el estudiante como sujeto que vive, da sentido e interpreta lo que vive en su colegio.

Es una postura que genera alertas especialmente cuando este malestar emocional se muestra en desmotivación, cansancio, baja participación de actividades escolares, aislamiento y dificultades para atender regularmente las asignaciones académicas, comprender estas manifestaciones desde la experiencia vivida permite que la escuela no se vea solo como un lugar de observación de la conducta, sino que genere una visión más humana, pedagógica y contextualizada. La relevancia también se evidencia en el lugar que ocupa la ruralidad dentro de este fenómeno, ya que no es solo el escenario geográfico donde ocurre la investigación; es una dimensión que configura la experiencia escolar.

Aquí se habla de distancias recorridas entre la casa y el colegio, las condiciones económicas de las familias, las dinámicas comunitarias y familiares. El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 reconoce la necesidad de promover procesos de aprendizaje y enseñanza de calidad en zonas rurales, atendiendo a las particularidades socioeconómicas y culturales de estos contextos; también plantea fortalecer condiciones de permanencia, bienestar y pertinencia educativa para la población rural (MEN, 2017). Desde una mirada teórica la investigación aporta un diálogo entre salud mental, educación emocional, educación rural y acompañamiento pedagógico. Uno de los aportes más importantes, está relacionado con mostrar que el rendimiento académico no es solamente un resultado medible, porque es una experiencia vivida que el estudiante acompaña con su cuerpo, sus estados de ánimo, su historia familiar y su proyecto de vida.

Esto lleva a comprender que la vivencia del estudiante con TMAD se permita ampliar la mirada sobre el aprendizaje y reconocer que la disposición para aprender no está solo relacionada con las capacidades cognitivas, sino también de condiciones contextuales, relacionales y emocionales. La investigación se fortalece por su diálogo con la educación emocional, entendida como un proceso educativo orientado al desarrollo de competencias emocionales para la vida. Bisquerra (2003) postula que la educación emocional favorece la regulación emocional, la autonomía, el bienestar y las habilidades sociales. Se ubica el acompañamiento emocional como parte de la formación integral.

De la misma manera la teoría de la autodeterminación ofrece un soporte importante para comprender la motivación escolar desde la competencia, la relación con otros y la autonomía. Ryan y Deci (2000) sostienen que estas necesidades psicológicas básicas son necesarias para la motivación, el bienestar y el desarrollo social. En tal sentido, Bisquerra (2011) defiende la idea de la autorregulación emocional como medio para lograr la autonomía en la vida diaria; quiere decir que: “Dentro de las competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar” (p.11). En consecuencia, se hace presente la educación emocional como parte central de las competencias educativas en todos sus niveles académicos.

Esto, sumado a lo dispuesto por el autor Vygotsky (1979) hacen de la vida escolar un ambiente que brinda bienestar emocional a los estudiantes, y puede aportar a una relación más significativa con el aprendizaje. En el caso de esta investigación este referente ofrece comprensión del por qué un estudiante con TMAD puede necesitar sentirse capaz, reconocido y acompañado para vincularse de nuevo con sus rutinas académicas. Por otra parte, los aportes de la Activación Conductual se reconocen como un referente complementario que permite pensar la importancia de las rutinas significativas, el contacto con experiencias escolares valiosas y la participación gradual de actividades escolares institucionales. Se aclara que esta investigación no traslada protocolos clínicos al aula ni desea mostrar al docente de aula u orientador escolar como

terapeuta. En revisión literaria de otras investigaciones sobre este tema, Barraca (2009) indica que:

Las técnicas de activación conductual planteadas para la mejora de la depresión han acabado por conformar una terapia por propio derecho. Sin embargo, en su proceso de formalización, esta terapia se ha ramificado en dos protocolos de trata miento algo diferentes entre sí: la Activación Conductual (AC) y la Terapia de Activación Conductual para la Depresión (TACD). Aunque ambos parten de un mismo origen y poseen inextricables lazos de unión, se diferencian al menos en cuatro parámetros importantes:

> (1) algunas teorías que sirven para justificar sus intervenciones; (2) las estrategias empleadas, la estructuración y la duración de la terapia; (3) las manifestaciones depresivas sobre las que centran su intervención; y (4) los cuadros para los que hasta la fecha se han revelado eficaces (p.24)

La Activación Conductual se retoma en clave pedagógica, en un posible horizonte que permita comprender como algunas actividades escolares favorecen la comprensión de la vinculación, el sentido de participación, la autorregulación y el proyecto de vida en estudiantes que experimentan manifestaciones ansioso-depresivas. Jacobson, Martell y Dimidjian desarrollaron este enfoque en el campo clínico, alrededor de la relación entre la evitación, el contacto con reforzadores del contexto y actividades significativas; en esta investigación estos aportes dan significado desde el campo escolar.

La relevancia metodológica está presente en la elección del método fenomenológico-hermenéutico inspirado en Max van Manen. Este enfoque se acerca a la experiencia vivida como una realidad cargada de sentido. Desde este punto de vista las anécdotas, los relatos y las entrevistas conversacionales permiten comprender cómo se vive el cuerpo en el colegio, cómo se siente día a día académico, cómo se habita el espacio rural, la forma como se configuran las relaciones con los compañeros, docentes y la familia; y lo más importante cómo se resignifica el aprendizaje cuando el estudiante atraviesa manifestaciones ansioso-depresivas. La fortaleza de esta investigación radica en que el TMAD no se ve como algo que se quiera medir clínicamente, ni comprobar la eficacia de intervenciones, sino en comprender cómo los estudiantes viven su mundo

escolar cuando sus relaciones atraviesan manifestaciones ansioso-depresivas, cuando el cuerpo se torna pesado y cuando las emociones se viven con dificultad.

Esta opción metodológica da profundidad al estudio porque permite escuchar lo que no se ve en los informes escolares de cada periodo académico, ni en los observadores del estudiante. La investigación también posee relevancia pedagógica porque, a partir de las vivencias interpretadas, puede aportar principios comprensivos que orienten el acompañamiento socioemocional de estudiantes rurales con TMAD. Este aporte no pretende sustituir la atención psicológica o médica y mucho menos diagnosticar desde la escuela. Solo desea ofrecer un aporte a las comprensiones pedagógicas para que se puedan reconocer señales de malestar, fortalecer vínculos de confianza y acompañar rutinas escolares significativas por parte de los docentes de aula, docentes orientadores y padres de familia.

Desde lo normativo, esta investigación presenta relación con la Ley 1620 de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y reconoce la corresponsabilidad de la escuela, la familia, la sociedad y el Estado en la formación, protección y garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta ley resalta la importancia de fortalecer la prevención, la convivencia y el seguimiento a situaciones que afecten el bienestar escolar. Es así como esta investigación tiene respaldo en una mirada institucional que entiende la escuela como un escenario de formación integral, sana convivencia y cuidado. Asimismo, la Ley 2503 de 2025, mediante la cual se crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de preescolar, básica y media, refuerza la pertinencia de esta investigación. Desde esta mirada la investigación muestra actualidad y pertinencia ofreciendo comprensiones situadas sobre una problemática que necesita ser abordada desde la pedagogía, la orientación escolar y la corresponsabilidad institucional.

Esta investigación muestra relevancia en el reconocimiento de que las instituciones rurales pueden ser vividas como espacios de cuidado, vínculo y posibilidad más que de mera exigencia, donde lo académico, lo emocional, lo pedagógico y lo rural se comprendan desde una visión integradora. La pertinencia de este estudio radica en la

necesidad de abordar los desafíos asociados con el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en contextos rurales, quienes frecuentemente enfrentan barreras como limitaciones económicas, sociales y educativas (Bustos, 2011; Arango y Pacheco, 2018). En virtud de las afectaciones emocionales que trae consigo este trastorno exige comprensiones pedagógicas cuidadosas en las instituciones educativas a partir de comprensiones complejas y fundamentadas como las que se proponen en esta investigación.

Se trata de una aproximación pedagógica comprensiva a fin de comprender las expresiones de manifestaciones ansioso-depresivas y ampliar la comprensión del desempeño escolar de los estudiantes en el entorno educativo, contribuyendo al fortalecimiento del rol inclusivo de las instituciones educativas rurales (Boix y Buscá, 2020). El alcance de esta investigación radica en comprender la experiencia vivida por estudiantes con TMAD en entornos rurales en relación con su rendimiento académico en medio de un reconocimiento de su anecdotario de sus estrategias de afrontamiento y su propio reconocimiento. Esta investigación tiene gran relevancia para la comunidad educativa en contextos rurales, debido a que, a pesar de las barreras encontradas en estos entornos, los principios fenomenológico-pedagógicos que emergieron son susceptibles de valoración pedagógica en contextos similares y abren un camino a futuras investigaciones. Su alcance podría ser positivo en favor de orientar comprensiones y acompañamientos pertinentes que experimentan los adolescentes dentro de esta realidad (Carrete y Domingo, 2021).

Al escuchar las narrativas de los estudiantes con TMAD, esta investigación contribuye a ampliar la mirada sobre el rendimiento académico, la permanencia escolar y el estado de bienestar, ofreciendo principios comprensivos con alto potencial de transferibilidad a contextos rurales que tengan condiciones semejantes. En tal sentido, esta investigación se apega al Plan Decenal de Educación de Colombia (PNDE) (2016-2026), donde se han establecido algunas metas por desafíos al año 2026, a la presente investigación se vincula al desafío # 5 y # 7, debido a que el Desafío 5 principalmente tiene como meta: …un nuevo modelo educativo para Colombia, articulado a los lineamientos curriculares del Desafío 3. En términos prácticos, la meta de los dos

desafíos puede asociarse y vincularla también al desafío 7, de educación para la paz que articula la formación ciudadana y la convivencia. Desafío 7: El lineamiento general plantea formación que promueva la convivencia y la igualdad de género. La meta también es de resultado y se relaciona con los desafíos 3 y 5. Se pueden plantear metas acordes con los desafíos, como, por ejemplo: instituciones declaradas territorios de paz y meta de creación de observatorios de paz" (p.32)

Finalmente, el hecho de lograr una comprensión de procesos socioemocionales, pedagógicos y relacionales en adolescentes se convierte en un aporte comprensivo para fortalecer procesos socioemocionales, pedagógicos y relacionales, que apuntan a la contribución de espacios de paz, por cuanto estudiantes con bienestar emocional poseen posibilidades de autorregulación y expresión emocional para mantener ambientes de sana convivencia escolar. En consecuencia, se inscribe bajo la línea de Investigación: Educación Cognitiva, del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación (UPEL-VIP-UI-IPC- NICIE).

MOMENTO II

Navegando entre teorías y referencias

En este momento se presentan los antecedentes investigativos, bases conceptuales, referentes teóricos, bases legales y criterios éticos que permiten comprender, la vivencia de los estudiantes de secundaria con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo TMAD en las instituciones educativas rurales de la ciudad de Manizales. El propósito es construir un horizonte de comprensión que hable con el fenómeno central de esta investigación, buscando que estos autores que se presentan no estén aislados, sino que sus aportes se reconozcan y sirvan de referencia de esta manera en este diálogo, será de gran validez para comprender la experiencia escolar vivida por estos estudiantes cuando sus manifestaciones ansioso-depresivas atraviesan su cuerpo, sus emociones, sus rutinas académicas y sus relaciones.

Antecedentes investigativos

Permiten reconocer como varios estudios han abordado temas próximos a esta investigación, tales como salud mental adolescente, rendimiento académico, atención plena, educación emocional, motivación escolar, bienestar emocional y acompañamiento en contextos educativos. En esta investigación, dichos antecedentes cumplen una función orientadora, pues ayudan a la comprensión desde enfoques, lo hecho y los vacíos que siguen abiertos cuando se generan preguntas por la vivencia escolar de estudiantes de secundaria que viven en entornos rurales con TMAD.

Antecedentes internacionales

En el contexto de las investigaciones contemporáneas Antecedentes Internacionales parte de dos condiciones esenciales primero que maneje explícitamente el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen, y segundo que presente temas similares a esta investigación realizados cinco años atrás. Las dos investigaciones

que se reseñan cumplen estas condiciones y comparten con este estudio una pregunta de fondo: cómo se vive la escuela cuando la experiencia escolar está atravesada por una condición afectiva.

Chen (2025) interpretó las experiencias vividas de estudiantes adolescentes afectados por el trauma en un programa de aprendizaje del estado de California. Trabajó con diez participantes seleccionados de manera intencional, mediante entrevistas individuales, entrevistas grupales y consignas de escritura, y analizó el material siguiendo las recomendaciones de van Manen (1990): análisis temático, reflexión escrita y lectura holística. Su hallazgo central desborda el objeto declarado, pues si bien la tecnología puede operar como plataforma de interacciones novedosas, el aprendizaje transformador brota de las relaciones humanas positivas y alentadoras entre estudiantes, pares y mentores.

El aporte de este antecedente es doble. En lo metodológico, confirma que la lectura holística de van Manen conserva plena vigencia en la práctica doctoral contemporánea, procedimiento que esta investigación asume junto a las lecturas selectiva y detallada. En lo sustantivo, su hallazgo anticipa la primacía de la relación vivida (lived relation) que interroga el cuarto propósito específico: lo que transforma no es el dispositivo sino el vínculo. Esa constatación respalda la decisión de configurar principios de acompañamiento y no un modelo instrumental. No obstante, la distancia es clara: sus informantes son egresados adultos que evocan retrospectivamente, mientras que los ocho estudiantes de este estudio habitan la vivencia en presente; además, la autora superpone al método la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow, mientras que aquí la fenomenología no se subordina a ninguna teoría previa.

Campbell (2024), bajo el mismo método, comprendió las perspectivas de los estudiantes sobre los servicios de salud mental que ofrece su institución educativa. Trianguló entrevistas individuales, entrevistas grupales y escritura de cartas con doce participantes que habían utilizado o buscado dichos servicios, y analizó los datos con el enfoque de análisis temático de van Manen. Emergieron tres temas: factores limitantes y disuasorios, factores alentadores y el significado de la salud mental. El estudio concluye

que la disponibilidad, la accesibilidad, la capacidad institucional, el conocimiento, el personal, la cultura escolar, el estigma y la diversidad determinan si un estudiante decide buscar y utilizar esos servicios.

Este antecedente resulta especialmente pertinente para el quinto propósito específico. Que el significado de la salud mental emerja como tema, y no se imponga como definición clínica previa, confirma la fidelidad fenomenológica que esta investigación reclama para el TMAD: no un diagnóstico que se aplica, sino una vivencia que se comprende. Asimismo, que la cultura escolar y el estigma decidan si un estudiante se acerca a pedir ayuda ilumina la relación vivida y ofrece fundamento empírico a la necesidad de principios que orienten el acompañamiento. Sin embargo, también aquí la distancia resulta productiva: Campbell enmarca su estudio en la teoría de la conducta planificada —actitud, normas sociales, control conductual percibido e intención—, un modelo cognitivo-conductual superpuesto a un método fenomenológico. Esta investigación renunció deliberadamente a esa superposición en nombre de la coherencia paradigmática.

Tomados en conjunto, ambos antecedentes legitiman el objeto y el método de este estudio: van Manen está siendo empleado, en la investigación doctoral reciente, para comprender la escuela vivida por estudiantes cuya experiencia se encuentra marcada por una condición afectiva. Pero ninguno trabaja con adolescentes rurales, ninguno con un trastorno clínicamente diagnosticado, ninguno lee la experiencia a través de los cuatro existenciales como arquitectura interpretativa y ninguno culmina en principios fenomenológico-pedagógicos. Ambos, además, transcurren en contextos urbanos y estadounidenses. Ahí, precisamente, se abre el espacio de esta tesis.

Antecedentes Nacionales

Para el autor Mena (2022) en su investigación expuesta a la Universidad de Manizales Colombia titulada “La evaluación de competencias: acercamientos en el saber, las diversidades y los reconocimientos” tuvo como propósito principal analizar y comprender el proceso evaluativo de competencias sobre diversidad cognitiva y sus

complejidades. La metodología se desarrolla según un paradigma socio crítico caracterizado por su efecto transformador para el ámbito social del entorno estudiado. Este antecedente por su enfoque cualitativo, se interpreta y explica basado en indagar en la realidad social actual e histórica.

Los instrumentos utilizados en el campo fueron de naturaleza cualitativa (observación y entrevista). De acuerdo a la variedad de saberes generados como individuos, este antecedente se permite concluir en varias fases a la diversidad cognitiva, como eje fundamental de estudio, destacando la relevancia que tiene la diversidad cognitiva en el proceso evaluativo de competencias. De aquí se origina la complejidad de evaluar las competencias cognitivas, partiendo de cada particularidad de conocimientos, por ello se hace pertinente estudiar dichas competencias. Este antecedente sirvió como referente valioso para establecer la importancia en comprender las necesidades los adolescentes con ansiedad o depresión, subrayando la relevancia de dicha diversidad cognitiva y el requerimiento de esta evaluación de competencias dada su complejidad.

Como segundo antecedente nacional, se presenta la tesis doctoral de Buitrago (2024) realizada en la Universidad San Buenaventura de la ciudad de Santiago de Cali Colombia, cuyo título “Una concepción relacional del conocimiento para fortalecer la relación pedagógica” su objetivo general es fortalecer el vínculo pedagógico a través del desarrollo de una teoría relacional del conocimiento. Esta teoría se focaliza en dos aspectos fundamentales: La dimensión antropológica de la relación pedagógica que presenta una visión del ser humano como relacional y múltiple; además de la dimensión epistémica de la relación pedagógica, que muestra cómo el conocimiento, cuando es construido colectivamente, puede renovar el concepto de relación pedagógica.

Como aspectos Metodológicos utiliza el método hermenéutico documental. La investigación revisa principalmente la obra de Kenneth Gergen, dialogando con el contexto educativo del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D. También se consideran otros autores secundarios con autoridad académica en el campo de la relacionalidad y la epistemología educativa. Finalmente, este antecedente sirvió de

aporte a esta investigación enriqueciendo desde sus bases conceptuales los enfoques donde la cohesión grupal este presente dentro de las experiencias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del vínculo, la participación y la comprensión del malestar escolar.

Asimismo, Díaz (2024), en su tesis doctoral “Depresión adolescente: un constructo teórico desde la percepción de estudiantes, padres y docentes para un abordaje preventivo”, realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), determinó la depresión como un padecimiento que afecta el estado anímico en las personas de forma profunda, sobre todo en edad adolescente cuando están pasando por una etapa de cambios hormonales, biológicos, psicológicos y físicos; por lo cual su propósito principal fue generar un constructo teórico desde la percepción de estudiantes, padres y docentes ante manifestaciones de depresión en adolescentes para un abordaje preventivo en tres instituciones educativas: Aguas Negras, San José y San José de Jaraquiel en Montería. Este antecedente desde un enfoque cualitativo con el MCC de la teoría fundamentada, interpretó percepciones de los 26 participantes sobre la depresión, mediante el instrumento entrevista y conformó un grupo focal con 4 padres de familia y 6 de los estudiantes con estados depresivos en el contexto escolar.

Este antecedente utilizó estrategias de afrontamiento para resolver la situación de los participantes, desde intervenciones preventivas con acompañamiento de los padres, obteniendo como resultado del estudio una propuesta de ejes de acción, para la prevención de la depresión adolescente conformado por 6 ejes de acción: familia, escuela, tiempo libre, amigos, el campo y cuidado personal, concluyendo de forma reflexiva que con una intervención a tiempo al adolescente se puede prevenir la depresión, cuando se conocen las diferentes formas en que se manifiestan los síntomas, se toma control de las razones que lo han generado. Esto representa un aporte epistemológico al tema de este doctorado, por lo cual se toman como referente sus hallazgos como punto de partida para comprender abordajes preventivos desde percepciones educativas en adolescentes dentro del contexto educativo, tomando a su vez, parte de su estructura teórica como posibles causantes, incidencias e implicaciones de este padecimiento.

Referentes teóricos

Esta investigación se construye desde un diálogo que parte de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, pasando por la educación emocional, la teoría de la autodeterminación, la Activación Conductual, el aprendizaje sociocultural, la orientación escolar y la ruralidad educativa. Los referentes no están propuestos para explicar desde la barrera de afuera, lo que viven los estudiantes, sino para mediar caminos dentro de la compresión sobre sus narrativas, anécdotas y modos de habitar el colegio. El eje principal de este diálogo es la fenomenología hermenéutica de la práctica educativa, porque claramente se ha dicho que el propósito no es medir, ni diagnosticar, ni comprobar la eficacia de intervenciones, es comprender el sentido y significado de la experiencia escolar vivida por estudiantes con TMAD. Los referentes nombrados son meramente complementarios pues se considera que ayudan a leer pedagógicamente dimensiones como, la motivación, las rutinas, el cuidado, el vínculo y el valor del acompañamiento socioemocional.

Experiencia vivida, adolescencia y mundo escolar rural

Es el concepto central, punto de partida epistémico en esta investigación. Está planteado como aquello que el sujeto experimenta antes de cualquier conceptualización, explicación o teorización Van Manen (2014). En esta tesis doctoral el contexto de la experiencia vivida permite una aproximación a como los estudiantes con TMAD sienten su colegio, recuerdan el día a día, hablan de sus dificultades, dan significado a sus relaciones y expresan su forma de habitar el mundo escolar rural. Van Manen es claro cuando argumenta que la investigación fenomenológica debe estar orientada hacia la experiencia tal como es vivida en situaciones de la vida humana concretas. En educación implica llevar la mirada desde los resultados y desempeños, hacia las experiencias cotidianas de los estudiantes. Desde Van Manen (2014), la experiencia vivida no se reduce a un dato empírico, sino que remite al modo como el sujeto habita, siente y significa su mundo.

Para Dilthey (1976), la experiencia vivida supone una unidad básica de significado que da pie a la construcción de la comprensión de mundo humano, noción recuperada por Van Manen y situada en el centro del método fenomenológico-hermenéutico. Por esta razón, la experiencia vivida no es reducida a un mero relato anecdótico. En esta investigación, las narrativas que presentan los estudiantes constituyen la ruta para develar los significados esenciales de su cotidianidad escolar Riessman (2008). Esta apuesta metodológica utiliza el lenguaje narrativo no como un adorno sino como el medio mismo de la comprensión Van Manen (2014).

Mundo escolar rural: El horizonte de la experiencia

Entendido como la constelación de espacios, relaciones, prácticas, rutinas, trayectos, dinámicas comunitarias y condiciones territoriales donde se configura la experiencia educativa. Va más allá del aula y la institución como espacio físico; incluye la vereda, el camino recorrido hacia la escuela, la familia, los docentes, los diferentes tipos de convivencia y la oferta pública institucional. En la fenomenología el mundo escolar no es un escenario neutro, sino un mundo vivido Schütz (1972). Para cada estudiante el colegio puede sentirse de diferentes maneras como un refugio, como una exigencia, como compañía, presión, silencio, miedo u oportunidad. Esta comprensión Van Manen la propone para atender la experiencia humana en sus dimensiones concretas y cotidianas, sin crear separaciones del cuerpo, el espacio, las relaciones y el tiempo.

En el contexto de la educación rural latinoamericana, Juárez (2016) señalan que la escuela rural no puede entenderse al margen de las dinámicas territoriales, comunitarias y familiares que la atraviesan. A su vez el Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad reconoce la necesidad de fortalecer las condiciones educativas para que los niños niñas y adolescentes, cumplan con trayectorias educativas con calidad. Permite recibir orientación de que la ruralidad no es un simple dato geográfico, sino una condición que incide en acompañamiento, la permanencia, el acceso y el sentido que los estudiantes construyen sobre su escolaridad Perfetti (2004).

Educación emocional y competencias emocionales

Se concibe el concepto de una competencia como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades”. El abordaje de la Conciencia emocional, evoca al grado de comprensión de los hechos emocionales desde el autoanálisis y reflexión interna de cada individuo para entenderse a sí mismos y a otras personas. Respecto a la regulación emocional se refiere a la habilidad que se desarrolla para manejar con conciencia las emociones y responder con raciocinio ante ellas. Mientras la autonomía emocional es la consecuencia de prácticas sobre el desarrollo de habilidades devengadas del entrenamiento detrás del auto-concepto, autoestima, autodeterminación y valores que se poseen sobre sí mismo.

De tal manera que la competencia social se reduce a la capacidad que posee el individuo de lidiar con las habilidades propias sociales para mantener las relaciones interpersonales de buena manera, afrontando situaciones diversas de forma positiva. De esta manera se construye un modelo de competencias emocionales, siendo una de las principales características de sanidad emocional el experimentar bienestar respecto a su entorno (Vygotsky, 1979). Al respecto, la World Health Organization Quality of Life (WHOQOL Group), citada en Soler et al. (2016) la define como:

> …aquella percepción de la posición en la vida en el contexto de la cultura y del sistema de valores en el que nos desenvolvemos y en relación con nuestras metas, expectativas y valores, y que incorpora la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y su relación (p.36).

Referidos a la salud mental de alguna manera, a fin de contar con la capacidad de atender las relaciones sociales de forma adecuada, situación que brinda bienestar al estudiante para este caso de investigación. La educación emocional es un referente valioso en esta investigación pues se considera en este estudio que permite comprender que las emociones forman parte de la vida académica y de la formación integral del ser humano. Bisquerra (2003) expone que la formación emocional responde a necesidades sociales, que no fueron atendidas de manera correcta o suficiente por materias académicas ordinarias y su finalidad esta llevada al bienestar personal y social, por eso es importante desarrollar competencias emocionales. Con esta mirada la educación

emocional no es una actividad de relleno, reconocer lo que se siente, regular las emociones, pedir ayuda, fortalecer vínculos y la construcción de respuestas más conscientes es muy importante en la vida de los adolescentes, es por ello que este aprendizaje para la vida formará buenos seres humanos.

En estudiantes con TMAD, se debe tener cuidado porque no se trata de exigirles que controlen sus sentimientos o emociones, sino de reconocer condiciones pedagógicas para que puedan entender sus emociones, saber que son escuchados, buscando que puedan participar gradualmente en su proceso formativo. Por esto la educación emocional está articulada con el propósito principal de esta investigación y desde esta comprensión poder aportar elementos pedagógicos para el acompañamiento socioemocional en el colegio.

Teoría de la autodeterminación, motivación y vinculación escolar

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Ryan y Deci (2000), brinda a esta investigación una compresión sobre la motivación humana, desde ciertas condiciones sociales que pueden dificultar o favorecer la autorregulación, la relación con otros, la autonomía y la competencia. En el escenario educativo ayudan estas necesidades a interpretar por qué los estudiantes se comprometen mejor con sus aprendizajes cuando sienten reconocimiento, creen en sí mismos, se sienten acompañados de sus docente y amigos. En estudiantes con TMAD, la motivación no debe entenderse como una simple voluntad individual. Los deseos para aprender, sostener una rutina, o participar en clase pueden ser atravesados por emociones, experiencias familiares, percepción de apoyo y sentido de futuro.

Esta teoría ayuda a comprender que la motivación se construye desde el contexto. Analizando esta perspectiva, la autonomía no es dejar solo al estudiante, es ofrecerle oportunidades graduales que expresen necesidades a partir del reconocimiento de sus avances permitiendo tomar decisiones. Fortalecer la competencia implica ayudar a que se sienta capaz, incluso cuando sus logros sean pequeños o progresivos. Y cuidar la

relación con los otros suponiendo la construcción de vínculos de confianza que permitan al estudiante sentirse parte de su institución.

Activación Conductual como referente pedagógico complementario

La Activación Conductual nace en el campo clínico con una orientación que se aproxima a favorecer el contacto de las personas, con actividades significativas como fuentes de fortaleza positiva dentro de su contexto. Jacobson, Martell y Dimidjian (2001) explican que este enfoque busca desarticular patrones de evitación, situaciones de aislamiento e inactividad, a partir de estrategias de activación centradas en el contexto; un pequeño ejemplo se presenta un estudiantes que se destacaba en el futbol sala en el colegio, los maestros identifican que sin explicación alguna perdió el interés por el futbol; desde este punto la activación propone que se vincule poco a poco con las actividades que antes disfrutaba de manera gradual, desde la cotidianidad, tal vez la frustración de haber perdido un partido importante en intercolegiados lo alejo de las canchas, de esta manera el docente de educación física reconoce esa experiencia vivida y lo invita poco a poco a entrenar y recuperar el ritmo, hasta que lo logra.

En esta investigación se sume como algo complementario y pedagógico, que sirve para pensar las cómo ciertas rutinas significativas, acciones graduales, experiencias escolares valiosas, vínculos de apoyo y metas alcanzables favorecen la participación en las actividades académicas. Se debe dejar esta precisión epistemológica. La investigación no busca demostrar que la Activación Conductual cura, o elimina síntomas en el contexto escolar, lo que desea es comprender cómo algunas experiencias pedagógicas que de alguna manera tienen elementos conductuales puedan ser vividas por los estudiantes, como oportunidades de participación, reconocimiento emocional y resignificación de la vida escolar.

Es de reconocer el trabajo que se identifica en las instituciones educativas rurales respecto a los centros de interés, que han tomado protagonismo en la diversidad de ofertas con la finalidad de que los estudiantes exploren nuevos saberes, algunos docentes argumentan en las instituciones que esto ha mejorado el cansancio de la rutina

diaria. Se toman las actividades dispuestas como estrategias pedagógicas dirigidas a establecer rutinas significativas, lo cual se dispone dentro de las actividades participativas en el aula para los casos de estudiantes de educación media (jóvenes entre 13 y 18 años) con manifestaciones ansioso-depresivas (Barraca, 2009).

Pedagogía del cuidado, aprendizaje sociocultural y aprendizaje significativo

La pedagogía del cuidado intenta comprender la relación educativa va más allá de la enseñanza de contenidos. Noddings (2013) desarrolla una ética del cuidado basada en la relación, la atención al otro y la responsabilidad moral frente a quien necesita ser reconocido. En esta investigación sobre estudiantes con TMAD, es pertinente porque acompaña la forma en que se piensa la escuela como un espacia de cuidado sin remplazar el hecho académico, dando humanización. El aprendizaje sociocultural, asociado a Vygostsky, aporta a esta comprensión del estudiante como sujeto en red de relaciones que van desde lo social, cultural hasta lo familiar. En Mind in Society, Vygotsky (1979) plantea y desarrolla la importancia de los procesos sociales y culturales para la formación de las funciones psicológicas superiores. Para esta investigación esto supone que la experiencia escolar de los estudiantes con TMAD debe ser comprendida e interpretada en relación con su familia, sus docentes, sus amigos, la vereda y todas las condiciones adversas o favorables que tiene la ruralidad.

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1968), permite identificar las relaciones de los nuevos conocimientos con las experiencias vividas, significados previos y saberes. En estudiantes con TMAD, esta idea es importante porque el aprendizaje no está separado de las emociones ni de la vida escolar. Cada contenido toma sentido cuando se conecta con el sentir, vivir y significar del estudiante; es por esto que cuando los conceptos se presentan de manera cercana a partir de un ambiente armónico el estudiante tendrá la confianza de participar.

Acompañamiento pedagógico, orientación escolar y rol docente

El acompañamiento pedagógico es comprendido en esta investigación desde una práctica docente cercana, de escucha activa, de mediación que da lugar a condiciones

que favorecen la participación de los estudiantes en la vida escolar, de una manera segura. Desde la mirada fenomenológico-hermenéutica el acompañamiento debe mantenerse atento a la experiencia vivida y a los significados que subyacen en la relación educativa. Por esto Van Manen (2014) plantea que los significados emergen a partir del saber mirar, escuchar e interpretar que los estudiantes expresan, en ocasiones no son solo palabras, los silencios también hablan, los gestos, las ausencias entre otros. En estudiantes con TMAD, este acompañamiento tiene un sentido propio, porque la experiencia escolar puede estar atravesada por temores, inseguridades, dificultad para presentar los trabajos de manera regular, la baja motivación y otros posibles hechos que se evidencian.

En este contexto, se debe aclarar que el docente no cumple ninguna función clínica ni terapéutica; se ubica en un campo pedagógico donde juega un papel de reconocimiento de señales de malestar, la adaptación de prácticas en el aula, acompañar rutinas académicas y orientar rutas institucionales cuando sea necesario; esta precisión es importante para la conservación de la frontera ética entre la escuela y la atención especializada. El rol docente es entonces, comprendido como una mediación humana y pedagógica. Vygotsky (1979) permite sostener esta idea al mostrar que el aprendizaje se construye en interacción social y cultural, de esta manera el docente impulsa al estudiante a más autonomía en la gestión de su conocimiento. En esta línea, Freire (1997) aporta una comprensión ética y política del rol docente al insistir en la importancia de la escucha, el diálogo, el respeto por el educando.

La orientación escolar en la figura del docente orientador complementa este acompañamiento, porque articula dimensiones académicas, personales, sociales, vocaciones, entornos familiares y comunitarios. Molina Contreras (2004) argumenta que este proceso es una parte fundamental del proyecto educativo, a partir de esta mirada los estudiantes con TMAD no requieren solo apoyos académicos, con ajustes razonables si fuese el caso, sino una comprensión más integral. Es por esto que el servicio de orientación escolar de las instituciones educativas rurales debe favorecer el reconocimiento emocional, la convivencia y los vínculos entre pares. En Colombia es acompañamiento está respaldado en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013,

normas que orientan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral.

De esta manera se reconoce que el colegio tiene responsabilidades en promoción, prevención, atención y seguimiento. Por esto el rol frente a los estudiantes con TMAD implica acompañar pedagógicamente, proteger derechos, activar rutas de ser necesario y articular acciones con la familia. La fenomenología hermenéutica de Max va Manen es el eje metodológico y comprensivo de esta investigación. Esto supone un acercarse a la forma como dicha experiencia es vivida, narrada, y significada por los sujetos. Van Manen (1990) propone una investigación en ciencias humanas sensible a la pedagogía, orientada a comprender los significados de la experiencia vivida en contextos educativos y humanos.

En esta investigación la fenomenología hermenéutica ofrece una comprensión de la vivencia de los estudiantes con TMAD no como una suma de síntomas, sino como desde su manera más particular como es su estar en la institución educativa, desde el tiempo, los espacios que pueden ser amables o retadores, desde sus amigos, sus relaciones que atraen o alejan y desde el valor del aprendizaje que puede ser motivación o carga. A partir de esto la pregunta fenomenológica no tiene un límite de saber que tiene el estudiante, sino cómo vive aquello que le pasa en su vida cotidiana escolar. Van Manen (2014) postula la fenomenología de la práctica, donde la investigación se aproxima a experiencias humanas concretas, en diferentes campos, como la salud, la vida cotidiana, la educación y el cuidado.

Bases conceptuales

En esta investigación las bases conceptuales permiten dar precisión sobre los términos que orientan la comprensión de la vivencia de los estudiantes de secundaria con TMAD en la ruralidad colombiana de Manizales. Estos conceptos funcionan como referentes de comprensión que facilitan la lectura de las narrativas, anécdotas y significados emergentes de su vivencia escolar. Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Max van Manen, los conceptos deben estar cercanos a la experiencia

vivida. Van Manen (1990) en su investigación en ciencias humanas planteó que los conceptos definidos no buscan capturar o encerrar la realidad del sujeto, sino abrir caminos de interpretación sobre lo vivido, en cuerpo, tiempo, relaciones, espacio y formas habitar el espacio. También propone una fenomenología de la práctica, que se centra en las experiencias significativas en diferentes campos; es por esto que estas bases conceptuales no anticipan los hallazgos, sino que allanan el camino para el análisis fenomenológico posterior, donde las voces de los estudiantes develan sentidos profundos.

Trastorno Mixto Ansioso Depresivo TMAD

Es una referencia que ubica el fenómeno estudiado. En la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 ubica el trastorno mixto ansioso-depresivo en el código F41.2 y es descrito como una categoría utilizada cuando se presentan síntomas de ansiedad y depresión sin que uno de los dos supere o predomine. Dicha referencia solo precisa conceptualmente el término, sin querer clasificar clínicamente a los participantes desde la investigación. Basado en esta mirada el estudiante se reduce a este trastorno. Es protagonista que vive, siente, narra, da sentido y recuerda lo que ocurre en su institución educativa. Por esto el TMAD se entiende como una condición que atraviesa la experiencia escolar e incide en la forma como el estudiante se relaciona con otros, habita su colegio, sigue orientaciones y mira su futuro.

Cuerpo vivido y manifestaciones emocionales

Responde a cómo el estudiante experimenta su corporalidad en la institución educativa. Para Merleau-Ponty (1962) en una investigación fenomenológica, el cuerpo es más que un organismo biológico, es el medio mismo a través del cual el sujeto es, percibe, da significados y se relaciona. Van Manen (2014) retoma esta noción cuando señala que el cuerpo vivido es una de las cuatro existenciales fundamentales que estructuran toda experiencia humana, sumado al espacio, el tiempo y la relación con los demás.

En este contexto los estudiantes con TMAD, sus manifestaciones emocionales son expresiones corporales que son parte del modo de esta en el mundo escolar. La apatía, la irritabilidad, el agotamiento, la tristeza, se manifiestan en posturas, silencios, gestos, ausencias o formas de habitar el aula Fuchs (2013). Desde la fenomenología de la depresión, Ratcliffe (2015) describe cómo la experiencia depresiva altera las posibilidades del sujeto para sentir el mundo como significativo, accesible o esperanzador. Por ello en esta investigación las manifestaciones emocionales no están reducidas a categorías diagnósticas, sino que son vistas como modos de aparecer del cuerpo vivido en la cotidianidad del colegio. Esta perspectiva permite comprender que el estudiante no tiene una emoción, sino que vive y encarna su estado afectivo en cada gesto, palabra o silencio (Van Manen, 2014; Leder, 1990).

Temporalidad Vivida y Ritmo Escolar

La temporalidad vivid hace referencia a cómo el estudiante experimenta subjetivamente el tiempo que pasa en su colegio. No es solo tiempo cronológico, sino tiempo vivido, el cómo siente si es pesado, detenido, ligero, acelerado interminable o fugaz (Van Manen, 2014). En fenomenología el tiempo es:

La temporalidad vivida alude a cómo el estudiante experimenta subjetivamente el tiempo en la escuela. No se trata del tiempo cronológico medido por el reloj, sino del tiempo vivido, que puede sentirse como pesado, ligero, detenido, acelerado, interminable o fugaz. En la fenomenología, el tiempo es constitutivo de la experiencia humana: el sujeto no está en el tiempo, sino que es temporal (Heidegger, 1927/1962). Para los estudiantes con TMAD, el ritmo escolar puede presentar diversos matices que pueden volverse una fuente de angustia o desconexión. La necesidad de cumplir con los horarios estipulados, plazos de entrega de trabajos, evaluaciones y rutinas escolares puede contrastar con la vivencia interna de cómo se siente el tiempo si más lento, fragmentado o vacío Fuchs (2013).

En el entorno educativo, la temporalidad escolar impone un ritmo que en muchas ocasiones no se ajusta a las necesidades emocionales de los estudiantes. Autores como

Autores como Hargreaves (1994) han señalado que la organización temporal de la escuela obedece a lógicas administrativas y productivas, no a los tiempos subjetivos del aprendizaje y el bienestar. Esta investigación reflexiona cómo los estudiantes viven esa tensión entre el tiempo institucional y su tiempo vivido.

Espacialidad vivida y entorno escolar

Cuando hablamos de espacialidad vivida, nos referimos a algo distinto del aula medida en metros cuadrados o al pasillo pensado como simple vía de tránsito. Es, más bien, la forma en que el estudiante habita esos lugares y les da sentido desde su propia experiencia. Un mismo salón puede percibirse como refugio o como amenaza, como espacio abierto que invita o como rincón que oprime (Van Manen, 2014). Esta distinción es clave en la fenomenología: el espacio deja de ser un contenedor neutro y pasivo para convertirse en algo cargado de significado existencial, algo que se siente antes de pensarse (Bachelard, 1994).

En los estudiantes con TMAD, los espacios escolares no significan lo mismo para todos ni de la misma manera. El aula, por ejemplo, puede convertirse en un lugar donde uno se siente observado y juzgado constantemente; el patio, en cambio, suele asociarse a la soledad o a quedar fuera del grupo. Hay quienes viven el pasillo como un simple paso, un lugar por el que se transita sin pertenecer realmente a él, mientras que la biblioteca o algún rincón apartado terminan funcionando como un refugio momentáneo (Willis, 2000). Cuando este análisis se traslada al ámbito rural, aparecen capas adicionales de sentido: los trayectos largos que se recorren a pie, el paisaje mismo, la distancia entre las viviendas y el papel de la escuela como núcleo de la vida comunitaria terminan dándole forma a una experiencia espacial que poco tiene que ver con la de un contexto urbano (Juárez, 2016).

Algo similar ocurre con la forma en que se habita el espacio cuando hay un trastorno afectivo de por medio. La fenomenología de la depresión ha documentado cómo el espacio deja de vivirse igual: el mundo se estrecha, los lugares antes atractivos pierden su encanto, y el propio cuerpo puede sentirse pesado o como si estuviera

desconectado de todo lo que lo rodea (Fuchs, 2013). Esta investigación busca justamente eso: entender cómo los estudiantes habitan los espacios escolares desde esa condición particular, prestando atención a los significados que aparecen en lo que ellos mismos cuentan.

Relacionalidad vivida y vínculos escolares

Hablar de relacionalidad vivida es hablar de cómo el estudiante experimenta sus vínculos dentro del mundo escolar. Para la fenomenología, el ser humano no existe al margen de los demás; se constituye precisamente a través de esa relación con el otro (Van Manen, 2014). Aquí entran las relaciones con compañeros, docentes, directivos y personal de apoyo, pero también algo más sutil: la sensación de ser aceptado, rechazado, invisible o valorado por quienes lo rodean.

Para un estudiante con TMAD, estos vínculos pueden convertirse tanto en sostén como en fuente de sufrimiento. Ya se ha documentado en investigación educativa que la calidad de la relación con docentes y compañeros incide de manera directa en el bienestar emocional y en la permanencia dentro del sistema escolar (Pianta, 1999). Desde una mirada fenomenológica, la depresión trae consigo además una alteración de la intersubjetividad: el otro puede empezar a sentirse lejano, amenazante o simplemente indiferente, generando una sensación de soledad que persiste incluso rodeado de gente (Ratcliffe, 2015).

En contextos rurales, estas relaciones suelen tejerse desde otro lugar: la cercanía propia de la vida comunitaria, el conocimiento mutuo entre familias, y la figura de la docente entendida casi como una autoridad cercana y conocida (Perfetti, 2004). Este trabajo indaga precisamente en cómo los estudiantes con TMAD viven esas relaciones, cuáles consideran significativas, y de qué manera la escuela puede terminar siendo un espacio de acogida o, por el contrario, de exclusión relacional.

Corporeidad docente y acompañamiento pedagógico

La corporeidad docente tiene que ver con la manera en que el cuerpo del profesor está presente dentro de la relación pedagógica. Va más allá de la mera presencia física: se trata de cómo el docente encarna su papel, comunica emociones, marca distancia o cercanía, y responde corporalmente a lo que cada estudiante necesita (Van Manen, 1991). Desde la fenomenología de la educación, el docente no se limita a transmitir contenidos; está ahí de un modo que el estudiante puede percibir como acogedor, autoritario, indiferente o atento. Para quienes viven con TMAD, esta presencia corporal del docente puede llegar a ser decisiva. Un profesor que escucha de verdad, que sostiene la mirada, que se acerca, que ofrece un gesto de cuidado, puede marcar una diferencia enorme en cómo ese estudiante experimenta la escuela.

Silencio y ausencia como formas de presencia

El silencio de un estudiante con TMAD no habría que leerlo como vacío ni como pasividad. Es, más bien, otra manera de estar presente en el mundo escolar. Dentro de la fenomenología, el silencio tiene su propia densidad: puede ser dolor, resistencia, protección o desconexión, según el caso (Van Manen, 2014). En estudiantes con **TMAD**, callar en el aula puede funcionar como una forma de sobrevivir emocionalmente, o como el síntoma de que su mundo ha perdido, literalmente, su voz (Fuchs, 2013). Este concepto ayuda a mirar de otra forma las ausencias intermitentes, la falta de participación o el retraimiento: no como carencias, sino como maneras distintas de habitar la escuela.

Estigma y autopercepción en el entorno escolar

El estigma ligado a los trastornos mentales atraviesa, muchas veces sin que se note del todo, la experiencia escolar de estos estudiantes. Goffman (1963/1986) lo definió como un atributo profundamente desacreditador, que reduce a la persona a una condición socialmente indeseable. En la escuela esto puede traducirse en etiquetas —"el deprimido", "el raro", "el que no quiere"— que terminan siendo internalizadas por el propio estudiante, afectando cómo se percibe a sí mismo y su disposición a pedir ayuda (Corrigan, 2004). Este concepto permite analizar cómo la mirada ajena termina

configurando la vivencia del estudiante, y de qué modo la escuela puede reforzar esas etiquetas o, en cambio, ponerlas en cuestión.

Cotidianidad escolar y microviolencias

La vida diaria en la escuela no está hecha solo de rutinas y aprendizajes. También está tejida de microviolencias: gestos, palabras, silencios, formas sutiles de exclusión que, sin llegar a ser agresiones abiertas, van desgastando el bienestar emocional poco a poco. Para un estudiante con TMAD estas microviolencias pueden pesar particularmente fuerte, porque su sensibilidad aumentada hace que perciba como hostil algo que otros ni siquiera notarían (Ratcliffe, 2015). Este concepto sirve para visibilizar justamente eso que suele pasar desapercibido, pero que termina configurando de manera profunda la experiencia escolar del estudiante.

Resiliencia y estrategias de afrontamiento

La resiliencia alude a la capacidad de sobrellevar y adaptarse de manera positiva frente a condiciones adversas o traumáticas (Masten, 2001). Vista desde la fenomenología, no conviene entenderla como un rasgo individual ni como una cualidad con la que se nace, sino como un proceso situado, que va emergiendo en la interacción entre el sujeto y su mundo vivido (Ungar, 2011). En estudiantes con TMAD dentro de contextos rurales, las estrategias de afrontamiento pueden apoyarse tanto en recursos internos —la reflexión, la escritura, el arte, la espiritualidad— como en apoyos externos: familiares, amigos, algún docente significativo, redes comunitarias.

En la escuela rural, esa resiliencia toma formas particulares: seguir estudiando a pesar de las dificultades emocionales, buscar refugio en algún espacio seguro dentro de la escuela, construir un vínculo protector con determinado docente, o participar en actividades que den sentido de pertenencia (Cyrulnik, 2001). Este concepto sirve para equilibrar la mirada de la investigación: no se trata solo de comprender el sufrimiento, sino también de reconocer las formas en que estos estudiantes resisten, persisten, y encuentran su propio modo de habitar la escuela a pesar de su condición.

Fenomenología de la depresión y el trastorno afectivo

Este concepto funciona como el anclaje teórico específico para entender la experiencia del TMAD desde una mirada fenomenológica y no exclusivamente psiquiátrica. Autores como Fuchs (2013), Ratcliffe (2015) y Stanghellini (2004) han construido una fenomenología de la depresión que describe cómo se alteran las estructuras básicas de la experiencia: la corporalidad —el cuerpo se vuelve pesado, vacío o extraño—, la temporalidad —el futuro se cierra, el presente se estanca—, la espacialidad —el mundo se estrecha, se vuelve gris, pierde su atractivo— y la relacionalidad —los otros se sienten lejanos, inaccesibles o indiferentes.

Este marco no busca reemplazar el diagnóstico clínico, sino ofrecer una forma de comprender cómo el estudiante vive su trastorno dentro de la escuela. La depresión, entendida así, no es solo un conjunto de síntomas: es una transformación global de la manera de estar en el mundo (Ratcliffe, 2015). En el contexto escolar rural esta transformación cobra matices particulares, porque la soledad puede intensificarse por la distancia geográfica, la escasez de servicios de salud mental y el estigma propio de la comunidad.

Principios fenomenológico-pedagógicos emergentes: hacia una pedagogía de la acogida

Constituye el horizonte de sentido de toda la investigación. No es un concepto que ya existía y que simplemente se aplicó al contexto; es una elaboración que surge desde la experiencia vivida de los estudiantes con TMAD en la escuela rural. En fenomenología, lo "emergente" refiere justamente a aquello que se muestra desde sí mismo, que no estaba dado de antemano, sino que se revela conforme avanza el proceso de indagación (Heidegger, 1927/2012; Van Manen, 2014).

El constructo integra las dimensiones trabajadas hasta aquí —corporalidad, temporalidad, espacialidad, relacionalidad, silencio, estigma, resiliencia y la vivencia misma del trastorno— para proponer una manera de entender y acompañar pedagógicamente a estos estudiantes. No pretende ser un manual de intervención, sino

una orientación fenomenológica para la práctica docente: una pedagogía que privilegia la escucha, la lentitud, la presencia corporal del docente, la flexibilidad espacio-temporal, y que trabaja activamente contra la estigmatización del sufrimiento psíquico dentro del aula rural (Van Manen, 1991; Contreras & Pérez de Lara, 2010).

La idea de "pedagogía de la acogida" (Bárcena & Mélich, 2000) dialoga bien con este constructo: no busca "curar" ni "normalizar" a nadie, sino abrir un espacio donde el estudiante pueda habitar la escuela desde su propia condición, sin quedar reducido a ella. En ese sentido, el constructo emergente es a la vez un hallazgo de esta investigación y una invitación a repensar la escuela rural desde la experiencia de quienes más sufren dentro de ella.

Bases Legales

Esta investigación está fundamentada en diversas bases legales que respaldan la importancia de abordar la depresión en el contexto educativo, específicamente en el nivel de educación secundaria. A continuación, se detallan algunas de las bases legales relevantes y su relación con esta investigación:

Constitución de la República de Colombia

Derecho a la Educación (Constitución Política de Colombia, 1991)

La Constitución Política de Colombia impone herramientas normativas dispuestas internacional y nacionalmente en documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Estos documentos establecen el derecho a recibir una formación óptima, en términos inclusivos, estimando las barreras que puedan existir por discapacidad o temas relativos a la salud mental, lo cual se relaciona con esta investigación por cuanto se considera el bienestar emocional como parte de la salud mental de los adolescentes en edad escolar.

Ley General de Educación

Esta Ley 115 de 1994 defiende y atiende a la población discapacitada y con situaciones de salud mental como el TMAD, garantizada su educación mediante la Ley 1616 de 2013, artículo 24. En la legislación colombiana se garantiza el derecho a la salud mental y la educación para estudiantes con TMAD incluye la Ley 1616 de 2013 y la Ley 2216 de 2022.

La Ley 1616 de 2013, en su artículo 24 establece:

> Artículo 24: Establece que el Estado, la familia y la comunidad deben propender por la integración escolar de los niños, niñas y adolescentes con trastorno mental. Objetivo: Asegurar el ejercicio pleno del derecho a la salud mental, especialmente en el ámbito de la promoción y prevención de trastornos mentales, incluyendo la atención temprana en entornos escolares (p.12)

Políticas de Salud Mental

La Ley 2216 de 2022, tiene por objetivo, promover la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, incluyendo aquellos con ansiedad y depresión, en instituciones públicas y privadas. Además de las leyes específicas sobre educación, existen políticas y programas de salud que respaldan la atención integral de los estudiantes en el ámbito educativo.

En Colombia, la Ley 1751 de 2015, Estatutaria de Salud, establece en su artículo 5° que el Estado es responsable de respetar, proteger y garantizar el goce efectivo del derecho fundamental a la salud a través de formular y adoptar políticas que propendan a la promoción de la salud, prevención y atención de la enfermedad y rehabilitación de sus secuelas, mediante acciones colectivas e individuales. Posteriormente, la Ley 1616 de 2013 contiene disposiciones para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la salud mental de la población colombiana, en consonancia con lo preceptuado en el artículo 49 de la Constitución Política de 1991.

Normativas sobre Inclusión Educativa

A nivel internacional, la Convención sobre los “Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Colombia en 2011”, defiende los derechos de los individuos discapacitados garantizando su inclusión dentro de una educación equitativa. Esta convención exhorta al estado a formar parte de las medidas y garantías que las personas inclusivas para esta población.

Leyes y Reformas Normativas:

La igualdad que debe existir en las aulas cuando alguno de los estudiantes presenta barreras o dificultades de cualquier índole, la ley protege y garantiza los derechos a recibir educación, aun con los problemas de conducta que presente el estudiante, sentando las bases para la educación inclusiva está expuesta en la:

Ley 115 de 1994: Define la educación de las personas con discapacidad como parte integral del servicio público educativo y promueve la integración social y educativa.

Ley 361 de 1997: *“Establece la obligación de garantizar el acceso a la educación para personas con discapacidad”* física o mental y promueve la igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

Ley 1618 de 2013: Crea el Sistema Nacional de Protección Integral a Personas con Discapacidad, propiciando la inclusión educativa y social de este grupo poblacional.

Ley 2216 de 2022: Fomenta la inclusión educativa en favor de la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje.

Decreto 1421 de 2017: Regula la atención educativa a la población con discapacidad, estableciendo mecanismos para la adaptación en los procesos educativos.

Protocolos de Atención en el contexto escolar

Gran parte de las instituciones educativas cuentan con protocolos y lineamientos específicos para jóvenes que requieran ser atendidos de forma especial, incluidos

aquellos con trastornos de ansiedad y depresión. Estos protocolos suelen incluir medidas para la detección temprana, el abordaje con el modelo de activación conductual y la interacción social entre los estudiantes con ayuda de la red de apoyo familiar. Las instituciones que actúan de la mano con el Ministerio de la Educación son: La UNICEF; Línea psicoactiva “Activa tu mente, transforma tu vida” 018000112439; Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021).

Estas bases legales proporcionan el marco normativo y ético suficiente para contribuir con el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria con TMAD. Al amparo de estas normativas, se pretende promover la incorporación de estrategias efectivas de acompañamiento a dichos jóvenes en el contexto educativo. Existen además leyes, decretos y acuerdos que complementan la legislación sobre educación inclusiva, como la Ley 1346 de 2009, la Ley 762 de 2002, y la Ley 1145 de 2007.

Elementos clave de la educación inclusiva en Colombia:

Acceso a la educación: Garantizar que todos los estudiantes, sin importar su condición, tengan acceso a instituciones educativas cercanas a su lugar de residencia. (MEN, 2021).

Ajustes razonables: Ofrecer apoyos y ajustes pedagógicos, de infraestructura y de comunicación para que los estudiantes con necesidades especiales puedan participar plenamente en el proceso educativo. (MEN, 2021)

Eliminación de barreras: Trabajar para eliminar las barreras físicas, comunicativas y actitudinales que limitan el acceso y la participación de los estudiantes. (MEN, 2021)

Educación de calidad: Priorizar la calidad de la educación inclusiva, con enfoque en la formación de docentes, la adecuación curricular y la adaptación de los entornos. (MEN, 2021)

Participación familiar: Fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos, especialmente en el caso de estudiantes con necesidades especiales. (MEN, 2021)

Enfoque en la persona: Considerar las necesidades individuales de cada estudiante y desarrollar estrategias personalizadas para su aprendizaje. (MEN, 2021)

MOMENTO III

Fundamentación Metodológica

En este apartado se definieron las rutas metodológicas y el método según Max Van Manen, el cual ha sido utilizado para comprender las voces de los participantes desde sus anécdotas. En tanto, este apartado reunió la descripción del enfoque, paradigma, escenario, técnicas e instrumentos de recolección de información, además de sus técnicas de procesamiento de esta investigación; todo ello acompañado y respaldado por criterios de rigor y calidad de esta investigación. La investigación se orientó por la pregunta fenomenológica: ¿cómo viven y significan su mundo escolar los estudiantes de secundaria con TMAD en la ruralidad de Manizales? De ella se desprenden el propósito general y los cinco propósitos específicos.

En este sentido, se planteó su desarrollo bajo el paradigma interpretativo. Este paradigma se basa en la idea de que la realidad es subjetiva y se construye a través de las experiencias y significados que los individuos atribuyen a sus vivencias. (Hernández et al. 2014). Dado que los participantes cuentan sus anécdotas al investigador durante los encuentros conversacionales, se construyó el sentido de lo interpretado desde sus experiencias compartidas. Por lo tanto, se emplearon métodos cualitativos interpretando desde sus relatos anecdóticos, las percepciones y emociones vividas por los estudiantes con manifestaciones ansioso depresivas en instituciones educativas rurales de Manizales. La investigación se enmarcó en dicho paradigma, identificó múltiples realidades construidas a través de la experiencia vivida. Este paradigma valora los significados experienciales y permite acceder a las estructuras profundas de los fenómenos sociales y educativos, más allá de su manifestación observable. La fenomenología no se contenta con describir hechos desde fuera, sino que se introduce en la vivencia misma del sujeto que los experimenta, buscando desentrañar cómo se da el sentido de lo real.

En esta línea, los conceptos de lo constituido y lo constituyente revelan que el sujeto no solo recibe pasivamente la realidad, también la configura activamente mediante sus vivencias, juicios y significaciones. No existe, por tanto, una realidad puramente “dada”; todo lo que aparece ante nosotros está, de algún modo, mediado por nuestra intencionalidad. La fenomenología, en este contexto, no se concibe como una mera descripción de estados internos, sino como una vía para el autoconocimiento radical del ser humano, en tanto sujeto que vive, siente, desea y se interroga. Este camino hacia el conocimiento de sí mismo no es solo un ejercicio intelectual, es entendido como una apuesta por una comprensión ética del existir. El ser humano es visto aquí como una doble entidad: es a la vez el que conoce y lo conocido, el que experimenta y lo experimentado, el que busca sentido y aquello que se constituye en ese proceso.

Por ende, la ética, lejos de ser únicamente un sistema normativo, aparece como una orientación vital del pensamiento fenomenológico. Es entendida como la indagación consciente del bien y la verdad desde la interioridad del sujeto. Recordando que no es una ética impuesta desde fuera, en su lugar es una que brota del cuestionamiento profundo sobre los fines de la existencia, sobre lo que el sujeto anhela llegar a ser, y sobre la responsabilidad que asume frente a sí mismo y frente a los otros en ese camino, se trata de comprender cómo los estudiantes de secundaria con el diagnóstico en estudio para contextos rurales, viven y significan su proceso académico a la luz de su experiencia emocional y existencial. Este paradigma interpretativo desarrollado como método por Max Van Manen, pues permite aprehender el fenómeno desde la subjetividad de los actores, accediendo a la esencia de sus vivencias, sin reducirlas a meras cifras o categorías clínicas.

El estudio se orientó por el propósito general: comprender el sentido y significado de la experiencia vivida de los estudiantes de secundaria con TMAD dentro de su mundo escolar, en la ruralidad de Manizales, con miras a la configuración de principios fenomenológico-pedagógicos emergentes. No se buscó explicar el fenómeno desde fuera ni alcanzar una verdad objetiva sobre él, sino comprender las significaciones que los propios estudiantes atribuyen a su experiencia escolar, emocional y relacional.

Enfoque de investigación

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, conforme a que en la presente investigación, el autor procuró el entendimiento de la información que las personas investigadas ofrecieron, así como de la observación que se pudo realizar de su interacción en el escenario seleccionado; hecho que llevó a la consecución de información valiosa en los significados atribuidos por los estudiantes participantes, sus vivencias en el colegio, sus emocionalidad y sus relaciones, desde los cuales se pudo acercar a la realidad de fenómeno que experimentan. Mediante este enfoque se buscó comprender las percepciones, emociones y experiencia de los estudiantes a lo largo del proceso.

Enfoque de la investigación desde las penta-dimensiones del conocimiento

La presente investigación se fundamentó en el **enfoque cualitativo**, debido a que su interés central no estuvo orientado a medir la frecuencia, intensidad o prevalencia del Trastorno Mixto Ansioso Depresivo (TMAD), ni a establecer relaciones causales entre variables, sino a comprender el sentido y el significado de la experiencia vivida por estudiantes de secundaria que experimentan manifestaciones ansioso-depresivas en su mundo escolar, familiar y territorial, dentro del contexto de la ruralidad de Manizales.

La comprensión del fenómeno exigió aproximarse a los estudiantes como sujetos de experiencia, capaces de narrar, interpretar y otorgar significado a aquello que viven cotidianamente. En este sentido, el enfoque cualitativo permitió acceder a sus relatos, percepciones, emociones, relaciones y formas particulares de habitar el tiempo, el cuerpo, la escuela y el territorio rural. La realidad investigada, por tanto, no se asumió como una entidad objetiva, externa y susceptible de ser reducida exclusivamente a indicadores clínicos o académicos, sino como una experiencia humana situada, intersubjetiva y cargada de significado. La fundamentación del enfoque se configuró a partir de cinco dimensiones del conocimiento: axiológica, epistemológica, ontológica, metodológica y teleológica, las cuales guardan coherencia con la naturaleza del

fenómeno estudiado, el propósito de la investigación y la perspectiva fenomenológico-hermenéutica adoptada.

Dimensión axiológica

Desde la dimensión axiológica, la investigación partió del reconocimiento de que toda aproximación al conocimiento humano se encuentra atravesada por valores, principios éticos y formas de comprender la dignidad de las personas participantes. En este estudio, el estudiante con TMAD no fue asumido como un diagnóstico, un caso clínico, un problema disciplinario o un indicador de bajo rendimiento académico. Por el contrario, se le reconoció como un sujeto con voz, historia, corporalidad, emociones y capacidad para otorgar sentido a su experiencia.

Esta posición axiológica implicó situar en el centro valores como el respeto, la escucha, la empatía, la confidencialidad, la sensibilidad frente al sufrimiento humano y el reconocimiento de la singularidad de cada participante. La investigación buscó evitar una mirada reduccionista de la experiencia ansioso-depresiva, procurando comprender cómo esta se entrelaza con la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, las exigencias escolares, las dinámicas familiares y las particularidades del contexto rural.

Asimismo, esta dimensión reconoce que investigar con adolescentes que experimentan malestar emocional demanda una especial responsabilidad ética. Por ello, el proceso investigativo se orientó desde el respeto por su autonomía progresiva, la protección de su integridad, el cuidado de su intimidad y la garantía de que sus narrativas no fueran utilizadas para etiquetarlos o profundizar procesos de estigmatización. En consecuencia, el valor fundamental de esta investigación residió en escuchar una experiencia que con frecuencia permanece silenciosa dentro de los escenarios escolares. La voz del estudiante se constituyó así en una fuente legítima de conocimiento para comprender el fenómeno desde quien lo vive y no únicamente desde las interpretaciones de profesionales, docentes, familias o instituciones.

Dimensión epistemológica

Desde la dimensión epistemológica, la investigación asumió que el conocimiento sobre la experiencia escolar de los estudiantes con TMAD no podía construirse únicamente mediante categorías preestablecidas, instrumentos de medición o explicaciones externas al sujeto. El conocimiento se configuró a partir de la interpretación de los significados que emergen de las experiencias narradas y vividas por los propios estudiantes. En esta perspectiva, conocer significó aproximarse a la experiencia tal como es vivida y expresada por los participantes, reconociendo que el significado no se encuentra aislado dentro del individuo ni exclusivamente en el contexto, sino que emerge de la relación entre el sujeto y su mundo vivido.

Esta postura dialoga con la fenomenología y la hermenéutica, en cuanto reconoce que la experiencia humana posee una estructura de sentido que puede ser explorada mediante la descripción, la reflexión y la interpretación de las narrativas. Desde esta comprensión, el conocimiento producido no pretendió establecer leyes universales sobre el TMAD ni generalizar los resultados a toda la población estudiantil, sino profundizar en el significado de una experiencia situada. En correspondencia con van Manen, el interés epistemológico se centró en acercarse al mundo de la vida de los estudiantes.

Esto implicó comprender cómo se experimenta el cuerpo cuando aparece el cansancio o la angustia; cómo se vive el tiempo cuando las rutinas escolares parecen aceleradas o difíciles de sostener; cómo se experimentan las relaciones con compañeros, docentes y familiares; y cómo el territorio rural participa en la configuración de dichas experiencias. Por tanto, el conocimiento construido en la investigación fue de carácter comprensivo, interpretativo y situado. No buscó explicar el TMAD desde una lógica exclusivamente clínica, sino develar el sentido que adquiere la experiencia ansioso-depresiva cuando se vive dentro de una institución educativa rural.

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica se relacionó con la manera como se concibió la naturaleza de la realidad estudiada. En esta investigación, la realidad no fue entendida

como única, fija, objetiva e independiente de quienes la experimentan. Por el contrario, se asumió como una realidad vivida, subjetiva, intersubjetiva, contextual y plural. Cada estudiante construye una manera particular de experimentar su mundo escolar. Aunque varios participantes puedan compartir un diagnóstico o manifestaciones relacionadas con el TMAD, la vivencia de la ansiedad, la tristeza, el cansancio, la desmotivación, el aislamiento o la preocupación no se presenta de manera idéntica en todos. Cada experiencia se configura a partir de la historia personal, las relaciones familiares, los vínculos escolares, las condiciones territoriales y las posibilidades que el sujeto encuentra para proyectarse hacia el futuro. Desde esta postura, el estudiante no fue separado de su contexto. Su experiencia se comprendió como una relación permanente entre cuerpo, emoción, temporalidad, espacialidad, relaciones interpersonales y territorio.

La ruralidad de Manizales, por tanto, no se asumió como un simple lugar geográfico donde se recogieron los datos, sino como una dimensión constitutiva de la experiencia. Las distancias entre el hogar y la institución educativa, las condiciones económicas de las familias, las formas de interacción comunitaria, las dinámicas familiares y las características propias del territorio pueden participar en la manera como los estudiantes viven su escolaridad. De esta manera, la realidad estudiada se concibió como una experiencia situada en un mundo concreto. Ontológicamente, la investigación asumió entonces que **la vivencia del estudiante con TMAD existe en la manera como este habita, siente, interpreta y se relaciona con su mundo escolar y territorial**. Por ello, comprender el fenómeno implicó acercarse a ese mundo vivido desde la perspectiva de quienes lo experimentan.

Dimensión metodológica

La dimensión metodológica respondió a la pregunta por la manera en que fue posible acceder al conocimiento sobre la experiencia vivida. En coherencia con la naturaleza del fenómeno y con los propósitos de la investigación, se adoptó una perspectiva cualitativa, desarrollada mediante el método fenomenológico-hermenéutico inspirado en Max van Manen. Esta elección metodológica permitió aproximarse a la

experiencia vivida no para medirla, diagnosticarla o intervenirla clínicamente, sino para comprender sus significados esenciales. La fenomenología hermenéutica posibilitó explorar aquello que los estudiantes experimentan en su cotidianidad escolar y, posteriormente, interpretar el sentido profundo presente en sus narrativas.

El proceso investigativo se apoyó en recursos que favorecieron la expresión de la experiencia, tales como las entrevistas conversacionales, los relatos, las anécdotas y la observación del contexto. Estas estrategias permitieron acceder a las narrativas de los participantes sobre su vida escolar, sus emociones, su corporalidad, sus relaciones interpersonales, la vivencia del tiempo y la construcción de su proyecto de vida. La interpretación se orientó hacia la búsqueda de significados y temas esenciales presentes en las experiencias narradas. En lugar de fragmentar la vivencia en variables independientes, se procuró mantener una mirada integral del fenómeno, reconociendo la relación entre sus diferentes dimensiones.

En este sentido, la metodología permitió transitar desde las expresiones particulares de los estudiantes hacia una comprensión más profunda de las estructuras de significado que configuran la experiencia de vivir manifestaciones ansioso-depresivas en el contexto escolar rural. Este proceso interpretativo constituyó la base para la posterior configuración de “principios fenomenológico-pedagógicos emergentes”. Es importante precisar que la investigación no tuvo una finalidad terapéutica ni clínica. El método fenomenológico-hermenéutico no se utilizó para diagnosticar el TMAD ni para evaluar tratamientos, sino para comprender la experiencia escolar de estudiantes que viven esta condición o manifestaciones asociadas a ella.

Dimensión teleológica

Desde la dimensión teleológica, la investigación se orientó hacia una finalidad esencialmente “comprensiva y pedagógica”. El propósito último no fue únicamente describir las dificultades que experimentan los estudiantes con TMAD, sino generar una comprensión profunda que permitiera aportar al campo educativo desde la propia experiencia de los participantes. En este sentido, el estudio se propuso comprender el

sentido y significado de la experiencia de los estudiantes con TMAD dentro de su mundo escolar en la ruralidad de Manizales, con miras a la configuración de principios fenomenológico-pedagógicos emergentes.

El objetivo de estos principios no consiste en reemplazar la atención psicológica, psiquiátrica o médica que pueda requerir un estudiante. Tampoco pretende convertir al docente en terapeuta. Su intención es ofrecer una comprensión pedagógica que contribuya a reconocer que el aprendizaje, la participación, la asistencia, la motivación y el rendimiento académico están vinculados con la manera como el estudiante experimenta emocional y corporalmente su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la investigación aspira a aportar elementos para fortalecer formas de acompañamiento escolar más humanas, sensibles y contextualizadas. Se busca que la escuela pueda comprender las señales de malestar emocional no únicamente como problemas de conducta, desinterés o bajo rendimiento, sino como posibles expresiones de una experiencia compleja que requiere escucha, reconocimiento y construcción de vínculos de confianza.

La finalidad teleológica también se proyecta hacia la transformación de las comprensiones pedagógicas sobre el estudiante en contextos rurales. Los hallazgos podrán contribuir a orientar procesos relacionados con el acompañamiento socioemocional, la construcción de rutinas escolares significativas, el fortalecimiento de la participación, la generación de vínculos protectores y la construcción de posibilidades para el proyecto de vida. Por consiguiente, la investigación se orientó hacia la generación de un conocimiento que, aunque emerge de experiencias particulares y situadas, posee un potencial de comprensión pedagógica para repensar la relación entre salud mental, experiencia escolar, emocionalidad, ruralidad y formación humana.

En términos generales, las cinco dimensiones del conocimiento se articularon de manera coherente dentro del proceso investigativo. Desde la “dimensión axiológica”, se reconoció la dignidad, la voz y la singularidad del estudiante como sujeto de experiencia. Desde la “dimensión epistemológica”, se asumió que el conocimiento se construye a partir de la comprensión e interpretación de los significados atribuidos a la experiencia

vivida. Desde la “dimensión ontológica”, se concibió la realidad como subjetiva, intersubjetiva, situada y configurada en la relación del estudiante con su mundo escolar, familiar y rural. Desde la “dimensión metodológica”, se adoptó el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico inspirado en Max van Manen para aproximarse al sentido profundo de las vivencias. Finalmente, desde la “dimensión teleológica”, la investigación se orientó hacia la comprensión y la configuración de principios fenomenológico-pedagógicos emergentes que aporten nuevas posibilidades de acompañamiento educativo.

De esta manera, el enfoque cualitativo permitió mantener la coherencia entre la naturaleza humana y experiencial del fenómeno, los propósitos de la investigación y la intención de comprender cómo los estudiantes de secundaria con TMAD viven, sienten, interpretan y significan su mundo escolar en la ruralidad de Manizales. La articulación de las dimensiones axiológica, epistemológica, ontológica, metodológica y teleológica permitió sustentar una postura investigativa en la que “comprender la experiencia humana se constituye, al mismo tiempo, en una forma de producir conocimiento y en una posibilidad para resignificar pedagógicamente la manera como la escuela acompaña a quienes viven situaciones de malestar emocional”.

Método de investigación

A continuación, se presenta bajo los preceptos de Van Manen, adecuado e integrado coherentemente con el método fenomenológico hermenéutico y el paradigma interpretativo de esta investigación. Van Manen (2003) estructura su aproximación metodológica a partir de seis actividades investigativas que guían el proceso fenomenológico. Este diseño se adapta de la siguiente manera en la presente investigación:

Método fenomenológico hermenéutico de Van Manen

A fin de lograr los propósitos específicos de esta investigación, se adoptó el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen (1990), que responde a la necesidad de comprender en profundidad la experiencia vivida y contada por

adolescentes con manifestaciones depresivas, en contextos educativos rurales, Este método se inscribe en el paradigma interpretativo, privilegiando el sentido subjetivo y existencial que los estudiantes atribuyen a sus vivencias escolares, emocionales y relacionales. Se realizará un análisis temático interpretativo a desarrollarse con base en los procedimientos sugeridos por Van Manen (1990), organizando las temáticas relevantes que expresen la naturaleza de las experiencias narradas. Del contexto investigado nacieron nuevas ideas que se constituyeron en la medida en que se reunió toda la información posible sobre cada uno de los entrevistados

Reducción eidética

A través de la reflexión crítica del investigador, se buscó alcanzar la esencia del fenómeno más allá de sus manifestaciones contingentes, sin que ello sustituya la implicación reflexiva y ética del investigador en el proceso de interpretación. El análisis se realizó de manera reflexiva, siguiendo las tres lecturas propuestas por van Manen —holística o sentenciosa, selectiva o de marcaje y detallada o línea a línea— sobre los cuatro existenciales del mundo vivido, sin recurrir a la codificación mediante software, en coherencia con la advertencia de van Manen de que codificar y categorizar no produce comprensión fenomenológica.

Por lo tanto, la investigación retoma la reducción fenomenológica desde una actitud reflexiva, está inscrita en la fenomenología hermenéutica de Van Manen, que busca interpretar la experiencia vivida en el entorno educativo rural. En este caso, se trata de rescatar y sistematizar la vivencia, a partir de las narrativas de los participantes sobre sus experiencias escolares y la percepción de las actividades pedagógicas favorables desarrolladas por sus docentes y con ello reconocer lo que emerge.

Fundamentos del método

El método fenomenológico-hermenéutico planteado por Van Manen (1990), permite aproximarse a la experiencia vivida de manera rigurosa. Su fundamento se basa en la intencionalidad de la conciencia, entendida como la orientación natural de la conciencia hacia el mundo y los fenómenos que en él acontecen. Este enfoque exige

una reducción fenomenológica mediante la cual se procura suspender o hacer explícitos los supuestos del investigador, favoreciendo una compresión reflexiva, rigurosa de la experiencia y situada.

Conviene precisar la tradición: la intencionalidad de la conciencia y la distinción entre lo constituido y lo constituyente pertenecen a la raíz husserliana de la fenomenología; sin embargo, la investigación no adopta la reducción transcendental de Husserl ni la pretensión de suspender por completo los supuestos del investigador. Se inscribe en la fenomenología hermenéutica de la práctica educativa de Van Manen, para la cual la comprensión de la experiencia vivida exige una mirada interpretativa, situada y pedagógicamente sensible. Por ello, la epojé no elimina los supuestos, sino que los hace explícitos y los pone entre paréntesis para dejar aparecer el sentido de la experiencia vivida.

En coherencia con la segunda actividad —explorar la experiencia tal como se vive, no como se conceptualiza, sino como la viven los estudiantes, sus emociones, cómo se relacionan con sus compañeros en medio de su día a día. Van Manen (2016) complementa esta orientación proponiendo una fenomenología hermenéutica que no se limita a describir lo vivido, porque busca comprender el significado profundo de las experiencias desde una postura reflexiva, ética y humanista. Su método propone una "investigación orientada por la vida", es decir, un retorno a la experiencia vivida como punto de partida para comprender las realidades educativas.

En esta investigación, el método permite comprender cómo los estudiantes dan significado a la relación entre su experiencia emocional, su rendimiento académico y el nivel de participación en las actividades propuestas por su institución educativa. Las voces auténticas de los estudiantes, sin reducir su experiencia. Van Manen establece seis actividades investigativas fundamentales que guiaron todo el proceso metodológico y que, en esta tesis, se articularon directamente con los propósitos específicos:

1. Orientarse hacia la naturaleza del fenómeno que se investiga

Desde el inicio, la investigación se orientó hacia la vivencia y experiencias depresivas en el contexto escolar, atendiendo a cómo se expresa esta experiencia en la cotidianidad escolar de los estudiantes. Esta orientación responde al primer propósito "Explorar las narrativas de los estudiantes con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo (TMAD) configuran el sentido de su cotidianidad escolar y sus relaciones socio-afectivas en el contexto rural de Manizales", al centrarse en explorar cómo los estudiantes perciben y narran las transformaciones asociadas a su vida cotidiana y la descripción propia de cómo es el acompañamiento que usan sus docentes, sus padres y amigos.

2. Explorar la experiencia como anécdota, no como se conceptualiza

Se privilegió la narración libre y profunda de los estudiantes, recopilada como anécdota contada por los informantes clave mediante entrevistas conversacionales y devolución interpretativa. Aunque en esta investigación se dialoga con referentes clínicos y pedagógicos, el análisis privilegió la voz de los estudiantes participantes, fiel al sentido que ellos dan a su vida y sus experiencias escolares, reconociendo la manera en la que ellos dan significado a sus estados emocionales, sus aprendizajes y sus relaciones en el aula. Esta vivencia subjetiva (anécdota), permitió distinguir estrategias pedagógicas significativas desde la perspectiva del propio actor educativo, lo que responde al segundo propósito "Indagar la manifestación corporal y emocional, la vivencia del TMAD en la vida diaria de los estudiantes, considerando el entorno rural de Manizales". Recordando que se trata de una investigación donde los sujetos de estudio, están inmersos en un estado emocional que requiere de apoyo dada su particularidad.

3. Reflexionar sobre los temas esenciales que caracterizan el fenómeno

Las descripciones recogidas fueron sometidas a un análisis temático hermenéutico. Se identificaron estructuras esenciales como el temor a fallar, el vacío afectivo, la importancia del vínculo docente, la percepción de mejora emocional y el impacto académico. Esta reflexión estructurada permitió organizar las experiencias pedagógicas compartidas por los participantes, en concordancia con el tercer propósito

“Interpretar las narrativas de los estudiantes del tiempo, del ritmo escolar y su proyecto de vida desde su experiencia con el Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en el entorno rural de Manizales”.

4. Describir el fenómeno a través de la escritura y la reescritura reflexiva

Para esta investigación, la escritura fue utilizada como herramienta epistemológica debido a que permitió construir descripciones fenomenológicas que capturaron el tono emocional, el lenguaje cotidiano y los silencios significativos de los estudiantes. Esta escritura fue sometida a relecturas continuas, logrando una síntesis comprensiva de la experiencia educativa, que nutre la configuración de los principios fenomenológico-pedagógicos, conforme al cuarto propósito “Develar la relación vivida de los estudiantes con los que los rodean, incluyendo docentes, compañeros y familias, cuando experimentan Trastorno Mixto Ansioso Depresivo”.

5. Mantener una relación firme y orientada (pedagógica) con el fenómeno

Siguiendo a van Manen, el investigador sostuvo una relación fuerte y orientada con el fenómeno, atravesada por una intención pedagógica y ética: no observar el sufrimiento desde afuera, sino comprenderlo con tacto y responsabilidad, en función del bienestar del estudiante. Esta orientación —propia de una pedagogía sensible a la acción— guio la elaboración del texto fenomenológico en su dimensión reductiva y vocativo. Es aquí donde surge la elaboración del texto fenomenológico: Relación firme orientada hacia el fenómeno (Método reductivo y vocativo durante el proceso). Todo el proceso estuvo atravesado por una intención pedagógica transformadora. Se trató no solo de comprender el sufrimiento emocional, sino de ofrecer, unos lineamientos emanados de las experiencias vivida. Esto, conforme al quinto propósito: "Configurar los principios fenomenológicos-pedagógicos emergentes a partir del significado y el sentido profundo que los estudiantes con TMAD develan en el contexto de la ruralidad de Manizales”.

6. Equilibrar la atención entre las partes y el todo

Texto fenomenológico profundo en búsqueda de una. Se estableció un diálogo constante entre los relatos individuales y los significados colectivos. Cada estudiante fue comprendido en su singularidad, pero también como parte de una comunidad educativa marcada por vulnerabilidades comunes. Este equilibrio favoreció la configuración de una síntesis comprensiva, nutrida por la experiencia vivida de los estudiantes, en sintonía con la síntesis final propuesta por el estudio.

Justificación metodológica

La elección del método fenomenológico-hermenéutico se da por la necesidad de comprender el fenómeno vivido por los estudiantes que padecen el TMAD en las instituciones educativas rurales. Más allá de ser una investigación con fines académicos; es dar sentido a una comprensión profunda del fenómeno del rendimiento académico en el contexto rural y de los significados que los propios estudiantes atribuyen a sus experiencias escolares, emocionales y cognitivas. En este marco, el abordaje fenomenológico permite construir conocimiento desde la esencia de las vivencias.

Escenario

Los escenarios principales se desenvuelven en tres instituciones educativas rurales de Manizales IER La Cabaña, I.E.R María Goretti y IER San Peregrino, donde se seleccionaron los informantes clave reportados por los orientadores escolares de estas instituciones, quienes tienen diagnóstico médico de TMAD y cuyos padres firmaron consentimiento informado para participar. Las actividades de entrevista conversacional, socialización de la propuesta investigativa tuvieron lugar en las instalaciones principales de cada institución educativa. A continuación, se caracterizan las Unidades de Estudio, donde se vislumbra el universo de estudiantes por cada una de ellas, quienes se describen a continuación:

Tabla 1. Caracterización de los participantes – Ocho (08) participantes con TMAD

Nro.	Código	Funciones	Descripción
01	Est. 01	Estudiante IER La Cabaña	Alumna grado séptimo, 16 años reporte previo TMAD, acompañamiento por salud, con barreras de continuidad terapéutica.
02	Est. 02	Estudiante IER La Cabaña	Alumno grado sexto, 16 años, reporte previo TMAD, acompañamiento por salud. En proceso por EPS.
03	Est. 03	Estudiante IER San Peregrino	Alumna grado décimo 15 años, reporte previo TMAD, acompañamiento por salud. En proceso por EPS
04	Est. 04	Estudiante IER San Peregrino	Alumno grado noveno, 18 años reporte previo TMAD, con antecedente de consumo de sustancias (inicio reportado hacia los 11 años) y proceso de internación y desintoxicación.
05	Est. 05	Estudiante IER San Peregrino	Alumna grado octavo, 15 años reporte previo TMAD, reporte de ideación y conductas autolesivas (ingesta de pastillas en dos ocasiones). Tratamiento farmacológico desde hace ~1,5 años (medicación reportada como 'Respiredona' por la estudiante) y seguimiento psicológico ambulatorio (7–8 meses).
06	Est. 06	Estudiante IER Goretti	Alumno grado octavo, 14 años reporte previo TMAD, no tiene formulada medicación. No farmacológico; apoyo informal con madrina psicóloga y estrategias de autocuidado (caminar, dormir).
07	Est. 07	Estudiante IER Goretti	Alumno grado décimo, 16 años reporte previo TMAD, Valoración psiquiátrica reciente; toma de

			medicación (reportada como escitalopram/‘Exitalopram’) desde hace aproximadamente 1 mes; apoyo psicológico en seguimiento escolar.
08	Est. 08	Estudiante IER Goretti	Alumno grado undécimo, 15 años reporte previo TMAD, mantiene citas de psicología vía EPS; apoyos familiares; en investigación condiciones médicas co-mórbidas (tiroides, colon irritable, migraña) que requieren seguimiento médico.

Nota: Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Los orientadores escolares de las diferentes instituciones educativas suministraron la información bajo criterios de confidencialidad, consentimientos informados de padres de familia, aceptación de los estudiantes y autorización de los rectores de las instituciones educativas. Se dio garantía del anonimato y protección de datos sensibles.

1. Institución Educativa Rural La Cabaña

La ubicación de esta institución educativa se encuentra en el Corregimiento el Remanso Vereda La Cabaña, Manizales, Caldas. El Departamento de Caldas está ubicado en el centro-occidente de la región andina colombiana, dentro del Eje Cafetero. Se encuentra entre las coordenadas 05°46'51" y 04°48'20" de latitud norte, y 74°38'01" y 75°55'45" de longitud oeste. Limita al norte con el departamento de Antioquia, al noreste con el departamento de Boyacá, al sur con el departamento de Risaralda y al oeste con el departamento de Risaralda y Tolima. Seguidamente, se puede visualizar en la figura 1, la ubicación de esta institución educativa:

Ilustración 1. Ubicación de la Institución Educativa Rural La Cabaña



Nota: Información obtenida de Google Maps Earth (2025).

Características de la Institución Educativa Rural La Cabaña

La institución educativa es de carácter pública, funciona en la jornada de la mañana de 6:30 am a 1:30 pm, bajo el calendario A (calendario escolar que inicia en febrero y finaliza en noviembre), atiende población con estratificación estrato tipo 2, su modelo educativo es educación tradicional, escuela Nueva, post primaria, especialidad agropecuaria. En cuanto al reporte de inclusión atienden discapacidades intelectuales, cognitivas, asperger y TDH. Presenta 364 estudiantes a la fecha, tiene una sede de bachillerato y 3 de primaria.

Niveles educativos:

a) Preescolar: Prejardín, Jardín I y II (Transición)
b) Básica Primaria: 1º a 5º
c) Básica Secundaria: 6º a 9º
d) Media: 10º y 11º

e) Programa Comité de Cafeteros Universidad en el Campo

Recursos y accesibilidad:

La institución se encuentra en una zona rural, se accede por carretera terciaria, su transporte público es solo a través de JEEPS o CHIVAS, a una distancia del centro de Manizales de 50 minutos. Implica desafíos en términos de trasporte el cual no es regular y escasa conectividad. Las familias en su gran mayoría dependen de labores del campo. Cuenta con estación de policía y puesto de salud que atiende medicina general y odontología los días jueves.

Proyectos destacados:

a) Educación agropecuaria: Los estudiantes de la sede Altamar participan en proyectos de crianza de abejas sin aguijón, utilizando trampas artesanales para capturarlas y aprender sobre su cuidado y preservación.
b) Convivencia escolar: Se han implementado iniciativas como la modificación del plan de estudio, el círculo de mujeres y la tienda de la confianza, en colaboración con la Policía Nacional, para mejorar la convivencia y reducir conflictos y microtráfico en la institución.
c) Banda Estudiantil: Cuenta con 64 instrumentos de banda sinfónica, donde participan estudiantes de pre-banda inicial y banda titular.

d) Los docentes además destacan que son una institución que se preocupa por el bienestar emocional, pues tienen cátedra de inteligencia emocional desde grado transición a once.

2. Institución Educativa Rural San Peregrino

La ubicación de esta institución educativa se encuentra en el Corregimiento Panorama, Vereda San Peregrino, Manizales, Caldas. El Departamento de Caldas está ubicado en el centro-occidente de la región andina colombiana, dentro del Eje Cafetero. "*Se encuentra entre las coordenadas 05°46'51" y 04°48'20" de latitud norte, y 74°38'01" y 75°55'45" de longitud oeste. Limita al norte con el departamento de Antioquia, al noreste*

con el departamento de Boyacá, al sur con el departamento de Risaralda y al oeste con el departamento de Risaralda y Tolima". A continuación, se visualiza en la siguiente figura 2 la ubicación de esta institución educativa:

Ilustración 2. Ubicación del Institución Educativa Rural San Peregrino



Nota: Información obtenida de Google Maps Earth (2025).

Características de la Institución Educativa Rural San Peregrino

La institución educativa es de carácter pública, funciona en la jornada de la mañana de 6:30 am a 2:00 pm, bajo el calendario A (calendario escolar que inicia en febrero y finaliza en noviembre), atiende población con estratificación estrato tipo 2, su modelo educativo es educación tradicional, escuela Nueva, post primaria, especialidad académica. En cuanto al reporte de inclusión atienden retraso mental, lesión neuromuscular. Presenta 246 estudiantes a la fecha, tiene una sede de bachillerato y 2 de primaria.

Niveles educativos:

a) Preescolar: Jardín I y II (Transición)
b) Básica Primaria: 1º a 5º
c) Básica Secundaria: 6º a 9º
d) Media: 10º y 11º
e) Programa Comité de Cafeteros Universidad en el Campo

Recursos y accesibilidad:

Ubicada en una zona rural, con fácil acceso, dispone de ruta de busetas municipales con frecuencia de cada media hora, la vía de acceso es la autopista del café que comunica Manizales con Pereira entrada Kilómetro 12, la distancia al centro de Manizales son 15 minutos, cuenta con todos los servicios públicos incluido gas natural e internet. Las familias en su gran mayoría trabajan en labores de campo y empleo en empresas de la ciudad. Cuenta con estación de policía y centro de salud que atiende dos días a la semana.

Proyectos destacados:

a) Convivencia escolar: La institución ha implementado programas para fortalecer la convivencia y el bienestar de los estudiantes, en colaboración con la comunidad y las autoridades locales.

b) Su grupo de teatros y artes escénicas es reconocido en la localidad.
c) Los docentes manifiestan que el trabajo que se realiza en el área de deportes es muy importante, pues fueron ganadores de Intercolegiados categoría futbol sala femenino.

3. Institución Educativa Rural María Goretti

La ubicación de esta institución educativa se encuentra en el Bajo Tablazo, Manizales, Caldas. El Departamento de Caldas está ubicado en el centro-occidente de la región andina colombiana, dentro del Eje Cafetero. Se encuentra entre las coordenadas 05°46'51" y 04°48'20" de latitud norte, y 74°38'01" y 75°55'45" de longitud oeste. Limita al norte con el departamento de Antioquia, al noreste con el departamento

de Boyacá, al sur con el departamento de Risaralda y al oeste con el departamento de Risaralda y Tolima. Seguidamente, en la figura 3 se presenta el mapa de ubicación de esta institución educativa:

Ilustración 3. Ubicación de la Institución Educativa Rural María Goretti



Nota: Información obtenida de Google Maps Earth (2025).

La institución educativa es de carácter pública, funciona en la jornada de la mañana de 6:30 am a 1:30 pm, bajo el calendario A (calendario escolar que inicia en febrero y finaliza en noviembre), atiende población con estratificación estrato tipo 3, su modelo educativo es educación tradicional, escuela Nueva, post primaria, especialidad académica. En cuanto al reporte de inclusión atienden discapacidad intelectual. Presenta 465 estudiantes a la fecha, tiene una sede de bachillerato y 3 de primaria.

Niveles educativos:

a) Preescolar: Kínder y Transición

b) Básica Primaria: 1º a 5º, Grados 21 y 22 (para adultos)
c) Básica Secundaria: 6º a 9º, Grados 23 y 24 (para adultos)
d) Media: 10º y 11º, Grados 25 y 26 (para adultos)
e) Programa Universidad en el Campo Comité de Cafeteros
f) Recursos y accesibilidad:

Con una matrícula de 465 estudiantes y 4 sedes, la institución ofrece flexibilidad horaria para atender a jóvenes y adultos en diferentes sabatinos. Por otro lado, su fácil acceso a la ciudad con transporte de busetas municipales con frecuencia de 10 minutos al centro de la ciudad, la totalidad de padres de familia viven de trabajo en empresas de la ciudad de Manizales, es muy poco el porcentaje de padres que viven de las labores de campo un 20 por ciento aproximadamente.

Proyectos destacados:

Innovación social: Los docentes manifiestan que la institución ha desarrollado iniciativas como el grupo juvenil "María Goretti", que promueve el acompañamiento formativo de los estudiantes y la comunidad, facilitando el acceso a herramientas tecnológicas y formación en valores éticos y habilidades sociales.

Fortalecimiento institucional: Se han implementado estrategias para fortalecer el liderazgo y el trabajo en equipo dentro de la institución, asegurando la continuidad y calidad de los proyectos educativos.

Concluyendo el contexto donde se desarrolla esta investigación, se hace oportuno mencionar que Manizales es la capital del departamento de Caldas, ubicada en el occidente de Colombia. La Institución Educativa Rural La Cabaña, se encuentra dentro de la zona rural de Manizales, en el corregimiento El Remanso, vereda La Cabaña. Esta institución ofrece educación primaria, secundaria, preescolar y media, y tiene 4 sedes educativas. Su carácter es académico-rural y se enfoca en la educación integral de sus estudiantes.

Por otro lado, la Institución Educativa Granada se encuentra en la vereda Mal Paso, dentro de la ciudad de Manizales. Se trata de una institución educativa que ofrece educación en diferentes niveles primaria y secundaria en 3 sedes su tipo de estudios es netamente académico. Finalmente, la Institución Educativa San Peregrino se encuentra en el corregimiento de Panorama, en la vereda San Peregrino. Se trata de una institución educativa que ofrece educación en diferentes niveles primaria secundaria y prescolar, además cuenta con un bachillerato para adultos sabatino. Las instituciones educativas mencionadas se encuentran en diferentes zonas de Manizales, cada una con su propio carácter y enfoque educativo. La Institución Educativa Rural La Cabaña se enfoca en la educación integral en una zona rural, mientras que las otras dos instituciones son netamente académicos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Esta técnica se desarrolló en coherencia con el enfoque fenomenológico, privilegiando un análisis temático hermenéutico que permitió la identificación de estructuras de significado, siendo coherentes con el enfoque fenomenológico-hermenéutico y el paradigma interpretativo. Según Schettini y Cortazo (2015) presentan este tipo de técnicas como el medio para enfrentar los desafíos del análisis cualitativo desde Van Manen (2015), indicando que:

> Analizar datos cualitativos es fascinante, ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación (p.14)

En torno a lo antes expuesto, las técnicas incluyen:

Entrevistas fenomenológicas en profundidad: Se presentó como la conversacional, donde los estudiantes se sintieron en confianza y cómodos para contar sus anécdotas personales, algunos con detalles y otros de forma puntual, tal y como lo enuncia Van Manen en su método de análisis, donde se exponen experiencias anecdóticas para ser expuestas y profundamente comprendidas. Se realizaron

entrevistas conversacionales, apoyadas en un guion flexible que dio pie a la evocación de experiencias significativas sobre el rendimiento académico y las emociones asociadas. Estas entrevistas fueron grabadas, transcritas de forma literal y anonimizadas para garantizar el rigor ético. Este tipo de entrevista se concibe desde la fenomenología hermenéutica como el medio desde donde se despierta una conversación profunda desde la perspectiva humana, entre el entrevistador y el entrevistado. Inicia con una pregunta que aborda desde el principio los sentires, emociones o posturas del estudiante frente a la interrogante.

La entrevista funcionó como un espacio narrativo-reflexivo que permitió acceder a la cotidianidad emocional y escolar de los estudiantes: En medio de una conversación, donde el investigador utiliza sus conocimientos para entablar un diálogo ameno y con oportunidad para refrendar las vivencias anecdóticas que contaron los informantes clave. De esta manera este bloque se enfoca en explorar cómo los estudiantes perciben su vida, sus emociones, como describen sus vivencias escolares, como las acciones pedagógicas de sus maestros y padres de familia han influido en su bienestar emocional y rendimiento académico. La anécdota como técnica. Siguiendo a Van Manen, la anécdota se asumió como recurso metodológico central: el relato de una experiencia singular que, en su concreción, abre el acceso a la estructura de sentido del fenómeno.

Notas de campo fenomenológicas: Facilitando una comprensión contextual del fenómeno, desde la interacción con los espacios, prácticas y relaciones escolares. Durante la entrevista y en todas las interacciones entre el investigador y los estudiantes (informantes clave), el autor va tomando notas de campo fenomenológicas extra sobre las reacciones, actitudes, posturas, y expresiones faciales que puedan de alguna manera brindar información adicional que complemente la entrevista conversacional; y una visión desde el ejercicio de la docencia.

Para esta investigación se adaptan las siguientes técnicas:

Entrevistas Conversacionales

Se utilizaron entrevistas conversacionales de corte cualitativo para explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes, facilitando una conversación fluida y flexible. Las entrevistas se centrarán en la experiencia de los estudiantes con manifestaciones ansioso-depresivo.

Las entrevistas estuvieron signadas a recopilar información a partir del guion que la acompaña mediante un primer bloque 1 que trata sobre las experiencias personales y vivencias escolares de estudiantes con TMAD, centrado en comprender cómo los estudiantes la experimentan, cómo afecta su vida diaria y qué significado le dan a su condición, donde la conversación se inicia con una pregunta abierta pero bien puntual para que el entrevistado describa lo que está viviendo.

Devolución interpretativa

Y a través de un segundo bloque, se exploró a cerca de la percepción de los estudiantes sobre las actividades pedagógicas que realizan los docentes, en los entornos escolares que favorecen su relación con la participación en las clases, el bienestar emocional y su experiencia académica diaria.

De acuerdo al Propósito Principal: Comprender el sentido y significado de la experiencia de los estudiantes con TMAD dentro de su mundo escolar en el contexto de la ruralidad de Manizales, se estiman las siguientes técnicas de recopilación de la información organizadas sus interrogantes de acuerdo a cada propósito específico, tal y como se estipula en el siguiente guion:

Guion de preguntas para la entrevista conversacional fenomenológica

El guion que se presenta a continuación funcionó como una guía flexible, no como un cuestionario cerrado. Las preguntas buscaban abrir la conversación y dar espacio a que cada estudiante narrara su experiencia con sus propias palabras, sin encasillarla en respuestas de sí o no.

1. ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? ¿Cómo te ha afectado? ¿Me puedes contar alguna experiencia?

Invitación narrativa: Me gustaría que nos situáramos en este paisaje de la ruralidad de Manizales, con sus montañas, sus neblinas y sus distancias. Piensa en un día específico en el que salir de tu casa hacia la escuela haya sido un reflejo de cómo te sientes habitualmente.

Trata de recordar una mañana concreta: ¿cómo se sentía el clima, el camino, el silencio o el ruido de la vereda mientras ibas hacia el colegio?

¿Cómo se transforma ese espacio rural en tu mente y en tu bienestar cuando estás bien, en contraste con un día en que la ansiedad o la tristeza están muy marcadas?

Cuéntame la historia de un momento específico en el que hayas sentido que este entorno (la distancia, el campo, la calma o el aislamiento) influyó directamente en tu estado de ánimo.

2. ¿En la escuela o liceo, te has sentido ansioso o muy ansioso? ¿Qué haces en esos momentos? ¿Cuál ha sido tu vivencia? ¿Me puedes poner un ejemplo?

Invitación narrativa: La ansiedad y la tristeza no son solo ideas, se sienten en la piel, en el pecho, en la respiración. Trae a tu memoria un momento exacto, dentro del salón de clases o en el recreo, donde hayas sentido que la ansiedad se volvió muy intensa, casi insoportable.

Estando ahí sentado en tu pupitre en ese momento, ¿qué estaba pasando físicamente en tu cuerpo? ¿Qué hacían tus manos, tus ojos, tu respiración?

¿Qué hiciste en ese segundo exacto para intentar sostenerte o refugiarte? (¿Miraste por la ventana, te escondiste en el baño, apretaste un lápiz?). Descríbeme esa escena como si fuera una película.

Si pudieras describir la "atmósfera" o el peso del salón de clases en ese instante en que te sentías tan ansioso, ¿cómo era?

3. ¿Cómo percibes el paso del tiempo? Por ejemplo, en relación a tu ritmo escolar, ¿tu proyecto de vida? ¿Cómo te hace sentir? ¿Cómo es esa experiencia? ¿Cómo la vives?

Invitación narrativa: El tiempo del reloj avanza igual para todos, pero el tiempo que vivimos por dentro cambia. Hay días en la escuela donde cinco minutos parecen una eternidad o semanas que pasan sin que nos demos cuenta.

Cuando estás en una clase y te visita el malestar del TMAD, ¿cómo experimentas el transcurrir de los minutos? Cuéntame cómo es la vivencia de esperar a que suene el timbre de salida en uno de tus días más difíciles.

Hablemos del ritmo: la escuela exige entregar tareas, cumplir horarios, correr... ¿Cómo choca ese ritmo externo del colegio con tu propio ritmo interno cuando no te sientes bien?

Si miras hacia adelante, hacia tu proyecto de vida fuera del colegio o al terminar el estudio en Manizales, ¿qué imagen o qué sensación concreta te genera pensar en el "mañana" desde lo que vives hoy? ¿Se siente lejano, pesado, borroso?

4. ¿Cómo es tu relación con los profesores, tus compañeros, en el aula de clase? ¿Qué significan ellos para ti? ¿Me puedes describir o dar ejemplos?

Invitación narrativa: En la escuela compartimos el espacio con muchas personas. Me gustaría que pienses en un día reciente en el que interactuaste con tus profesores y compañeros mientras cargabas con este malestar en silencio, o expresándolo.

(Profesores y Compañeros):

Recuerda una escena particular en el aula: ¿Cómo sentiste la mirada o la presencia de tu profesor/a o de tus compañeros en ese momento? ¿Qué significó ese gesto o esa palabra (o ese silencio) para ti?

Descríbeme un ejemplo de un momento donde te hayas sentido verdaderamente acompañado o, por el contrario, profundamente solo y lejano en medio de un salón lleno de gente.

¿Cómo percibes que es tu relación con tu familia con la escuela? ¿Cómo la describes? ¿Por ejemplo?

¿Cómo es el puente entre tu casa en el campo y la escuela? Cuéntame una situación o conversación en tu hogar donde se haya hecho evidente cómo percibe tu familia tu vida en el colegio o tus dificultades de bienestar.

(Familia y Escuela)

Cuando estás en la escuela, ¿de qué manera se hace presente el recuerdo, la exigencia o el apoyo de tu familia en tu cotidianidad escolar?

Para cerrar esta conversación, si tuvieras que elegir un objeto, un rincón de este colegio, o una palabra que guarde el secreto de todo lo que significa ser tú, estudiar aquí y convivir con la ansiedad y la tristeza, ¿cuál sería? [...]. Te agradezco profundamente haber encarnado en palabras tu experiencia hoy. ¿Cómo te sientes al haber compartido estas historias conmigo?"

Técnicas de procesamiento de información

Técnicas de procesamiento de información

Las fases de aplicación metodológica se articulan siguiendo los lineamientos de Van Manen, mediante técnicas que privilegian la recolección de relatos experienciales, la interpretación temática y la escritura reflexiva como forma de sistematizar y dar sentido al fenómeno investigado, tal y como lo indica la tabla 2:

Tabla 2. Fases del método fenomenológico-hermenéutico aplicado

Fase	Actividad de van Manen	Procedimiento
I	Orientarse hacia el fenómeno	Delimitación del fenómeno; formulación de la pregunta fenomenológica.
II	Explorar la experiencia vivida	Entrevistas conversacionales; devolución interpretativa; narraciones libres; recolección de material experiencial.
III	Reflexionar sobre los temas esenciales	Análisis temático mediante las tres lecturas (holística, selectiva y detallada); identificación de estructuras esenciales.
IV	Describir mediante la escritura	Transformaciones lingüísticas; matrices de significados; escritura fenomenológica; síntesis comprensiva hacia la pedagogía de la acogida.
V	Relación firme y orientada (pedagógica)	Elaboración del texto fenomenológico; reducción y vocatio; vinculación de hallazgos con propuestas pedagógicas.
VI	Equilibrar partes y todo	Revisión comparativa entre relatos individuales y colectivos; síntesis final en clave pedagógica y emocional.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2025)

Criterios de rigor y calidad de la investigación

Esta investigación presenta un rigor en la coherencia interpretativa, la reflexividad del investigador y la fidelidad a la escucha paciente de todas las voces de los informantes clave, ya que la fenomenología, pone en el centro la experiencia subjetiva como fundamento del conocimiento. La fenomenología no se contenta con describir hechos desde fuera, porque se introduce en la vivencia misma del sujeto que los experimenta, buscando hallar en lo más profundo cómo se da el sentido de lo real.

En coherencia con la tradición interpretativa, se atendieron además los criterios de credibilidad (mediante la devolución interpretativa), auditabilidad (mediante la trazabilidad de las tres lecturas y las reducciones) y transferibilidad (mediante la descripción densa que permite trasladar la comprensión a contextos rurales semejantes). Asimismo, se hace explícito que el investigador desempeña también el rol de orientador escolar en las instituciones participantes y es, para algunos estudiantes, una figura

significativa de apoyo; este doble rol pudo favorecer la confianza y, a la vez, inclinar la interpretación, por lo que se asumió mediante la reducción heurística y una vigilancia reflexiva permanente.

Esta investigación se fundamentó en la trazabilidad del análisis, la reflexividad del investigador y la fidelidad a la escucha paciente de todas las voces de los informantes clave. (...). En coherencia con la tradición interpretativa, se atendieron además los criterios de credibilidad (mediante la devolución interpretativa), auditabilidad (mediante la trazabilidad de las tres lecturas y las reducciones) y transferibilidad (mediante la descripción densa que permite trasladar la comprensión a contextos rurales semejantes). Asimismo, se hace explícito que el investigador desempeña también el rol de orientador escolar en las instituciones participantes y es, para algunos estudiantes, una figura significativa de apoyo; este doble rol pudo favorecer la confianza y, a la vez, inclinar la interpretación, por lo que se asumió mediante la reducción heurística y una vigilancia reflexiva permanente.

Para ello, se vale de herramientas metodológicas como la reducción fenomenológica, una forma de “poner entre paréntesis” el mundo natural para dirigir la atención a la manera en que éste es vivido por la conciencia. Así, emerge el acto intencional, como la estructura por la cual todo acto de conciencia está orientado hacia un contenido, el objeto intencional, estableciendo una relación inseparable entre sujeto y mundo. En esta línea, los conceptos de lo constituido y lo constituyente revelan que el sujeto no solo recibe pasivamente la realidad, sino que la configura activamente mediante sus vivencias, juicios y significaciones. En este contexto, no se concibe como una mera descripción de estados internos, sino como una vía para el autoconocimiento radical del ser humano, en tanto sujeto que vive, siente, desea y se interroga. Este camino hacia el conocimiento de sí mismo no es solo un ejercicio intelectual, sino una apuesta por una comprensión ética del existir. El ser humano es visto aquí como una doble entidad: es a la vez el que conoce y lo conocido, el que experimenta y lo experimentado, el que busca sentido y aquello que se constituye en ese proceso.

Por ende, la ética, lejos de ser un mero sistema normativo, aparece como una orientación vital del pensamiento fenomenológico. Es entendida como la indagación consciente del bien y la verdad desde la interioridad del sujeto. No es una ética impuesta desde fuera, sino una que brota del cuestionamiento profundo sobre los fines de la existencia, sobre lo que el sujeto anhela llegar a ser, y sobre la responsabilidad que asume frente a sí mismo y frente a los otros en ese camino.

MOMENTO IV

Análisis fenomenológico-hermenéutico de las experiencias vividas

En este momento se comprende el sentido y significado de la experiencia vivida de los estudiantes de secundaria con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo (TMAD) dentro de su mundo escolar, en la ruralidad de Manizales, siguiendo el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen (2003, 2014). El análisis no busca explicar el fenómeno desde categorías previas ni alcanzar una verdad objetiva sobre él, sino develar el modo en que cada estudiante habita su mundo. La pregunta que orienta es: ¿cómo viven y significan su mundo escolar los estudiantes de secundaria con TMAD en la ruralidad de Manizales?

El análisis se organiza participante por participante, conservando una misma unidad argumentativa. Para cada informante se desarrolló, en coherencia con las actividades de Van Manen, una fase descriptiva (la anécdota y las respuestas de la entrevista conversacional) y una fase interpretativa (el análisis temático). El análisis temático recorre las tres lecturas propuestas por van Manen —holística o sentenciosa, selectiva o de marcaje, y detallada o línea a línea— sobre los cuatro existenciales del mundo vivido: el espacio, el cuerpo, el tiempo y la relación vividos. Posteriormente se enuncian los temas esenciales del informante, se presentan las transformaciones lingüísticas y se realiza la reducción eidética y la reducción heurística. El análisis se articula de manera permanente con los cinco propósitos de la investigación y avanza hacia la configuración de los principios fenomenológico-pedagógicos.

Sistema de temas esenciales

El método de Van Manen buscó, la comprensión y se organizan seis temas esenciales, dentro de los cuales las unidades finas de cada informante figuran como matices. Los temas son: la corporalidad del sufrimiento silencioso; la corporalidad como reconstrucción; la espacialidad afectiva de la ruralidad; la temporalidad alterada del

TMAD; la relación como sostén existencial; y la identidad protegida y la culpa relacional. Los primeros cuatro se ordenan según los existenciales del cuerpo, el espacio y el tiempo vividos; el quinto corresponde a la relación vivida; y el sexto atraviesa de manera transversal el cuerpo y la relación. Cada informante contribuye a uno o varios de estos temas, y las unidades previas se conservan como matices dentro de ellos.

A continuación, se presenta la figura 4 que agrupa las etapas del método de Van Manen. En ese orden se describen las narrativas de los informantes clave:

Ilustración 4. Fases del análisis fenomenológico-hermenéutico del Momento IV.



Nota: Elaboración de autor de esta investigación a partir de Max van Manen y del proceso investigativo (2026).

Informante EST01

Edad: 16 años · Grado: Séptimo · Institución Educativa Rural La Cabaña

Fase descriptiva

Es una mañana cualquiera. EST01 sale de la casa después de haber estado sola, con pocas ganas de hablar y ya cansada antes de empezar el día. En el camino piensa "en lo mismo una y otra vez, como si no hubiera una salida clara". Al llegar al colegio

trata de verse normal, pero por dentro sigue con la tristeza y la ansiedad; lo que cambia es que allí no se siente "completamente abandonada a esos pensamientos". Por eso, para ella, el colegio tiene "un sentido de refugio". El investigador registró una postura corporal cerrada, voz baja y pausas prolongadas al hablar de la casa y de la soledad, y una relajación progresiva al mencionar la orientación escolar, los compañeros y la pintura.

> En la casa me da mucha tristeza y ansiedad cuando estoy sola; en cambio, aquí en el colegio siento que están pendientes de uno. (EST01)

> Por fuera puedo parecer tranquila, pero por dentro siento que algo se apagó. (EST01)

Nota ética. En su relato, EST01 refiere episodios de crisis profunda —incluidas autolesiones e ideación— y una atención en salud mental interrumpida por trámites. En este análisis se interpretan como horizonte de sentido de su esfuerzo por sostenerse; su manejo clínico y de protección corresponde al ámbito de la orientación escolar y excede el texto fenomenológico.

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "La ruralidad no genera el sufrimiento, pero modifica profundamente la manera de habitarlo" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva.

> Cuando estoy bien, el camino no pesa… pero cuando estoy triste todo se siente diferente. (EST01)

El espacio deja de ser una dimensión objetiva para convertirse en experiencia existencial: la estudiante no observa un paisaje diferente, habita el mismo paisaje de una forma distinta. Cuando expresa "El silencio me encierra" (EST01), la frase adquiere su peso: no es el silencio quien produce la ansiedad, es la ansiedad quien resignifica el silencio.

Lectura línea a línea. "cuando estoy triste" → la tonalidad afectiva antecede y tiñe la percepción del lugar; "todo se siente diferente" → la diferencia no está en la geografía, sino en el modo de habitarla.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "La calma visible no siempre corresponde al bienestar; muchas veces corresponde al enorme esfuerzo de mantenerse de pie" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva.

> Por fuera puedo parecer tranquila, pero por dentro siento que algo se apagó. (EST01)

El cuerpo deja de expresar hacia afuera lo que ocurre internamente y la ansiedad se vuelve invisible; la estudiante permanece corporalmente estable mientras sostiene una intensa lucha interna. Cuando afirma "Estoy tratando de no quebrarme" (EST01), no intenta sobresalir: intenta sostenerse.

Lectura línea a línea. "Estoy tratando" → sostenerse es un trabajo activo y cotidiano; "de no quebrarme" → asoma el temor a la fractura; mantenerse entera es la tarea diaria.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "Mientras el colegio avanza al ritmo del timbre, EST01 transita un tiempo más lento en el que sostenerse ya es una forma de avanzar" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva.

> Cuando estoy mal, el tiempo pasa muy lento. Una clase puede sentirse como si no terminara nunca. (EST01)

El tiempo vivido se desacopla del tiempo cronológico del horario; el malestar dilata la duración. Cuando dice "quiero trabajar… me gustaría ser policía… todavía puedo construir algo" (EST01), el proyecto de vida abre el tiempo hacia el futuro.

Lectura línea a línea. "Mientras otros parecen avanzar" → la comparación con el ritmo ajeno acentúa la distancia temporal; "yo estoy tratando de sostenerme" → en su tiempo interno, permanecer equivale a avanzar.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "El lugar donde otros aprenden contenidos es, para quien vive con TMAD, el lugar donde aprende a seguir viviendo" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva.

> aquí en el colegio siento que están pendientes de uno. (EST01)

La escuela emerge como lugar de protección existencial: ser advertida por otro le da su sentido de refugio. Cuando reconoce que "siento que hay una red, aunque no siempre la nombre así" (EST01), los vínculos escolares operan como sostén frente a la soledad de la casa.

Lectura línea a línea. "que alguien se dé cuenta" → la existencia se confirma a través de la mirada del otro; "de que uno existe" → ser advertido es sostenerse en el ser.

Temas esenciales y matices del informante

- Habitar el silencio: la escuela como refugio para seguir viviendo (inversión casa/colegio).
- Unidad emergente 1: "El cuerpo que resiste". El cuerpo escolarizado oculta el sufrimiento para seguir participando de la rutina; desde fuera parece quietud, desde dentro es un inmenso trabajo emocional.
- Sostenerse siendo advertida: su bienestar depende de que alguien note su silencio a tiempo.

Tabla 3. Transformaciones lingüísticas

Expresión de EST01	Afirmación esencial
"aquí siento que están pendientes de uno"	Ser advertida por otros constituye el sentido protector de la escuela.
"por dentro siento que algo se apagó"	El sufrimiento se vive como una extinción interior invisible al exterior.
"Estoy tratando de no quebrarme"	Mantenerse entera es un trabajo corporal cotidiano de supervivencia.
"el silencio me encierra"	El estado afectivo resignifica el espacio.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: el colegio es refugio porque allí su silencio puede ser advertido por otros. Variación: se suprime imaginariamente la presencia de los otros y se figura un colegio sin nadie que perciba su malestar. ¿Seguiría siendo refugio? No: sin la red de compañeros, docentes y orientación, la escuela se volvería una prolongación de la soledad de la casa. La supresión revela que la relación —ser advertida sin ser expuesta— es el núcleo eidético de su vivencia escolar.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis los supuestos del investigador: el supuesto clínico (leerla desde el diagnóstico y no desde su vivencia; se suspende la mirada diagnóstica: el TMAD es horizonte, no esencia); el supuesto de la quietud (interpretar la calma como bienestar; la calma puede ser el mayor esfuerzo de la jornada); y el doble rol investigador–orientador, pues EST01 nombra a "Francisco" como figura significativa de

apoyo, siendo Francisco también el investigador y orientador de la institución. Este doble rol se declara: pudo facilitar la confianza y, a la vez, inclinar la interpretación hacia el papel protector de la orientación; se asume la responsabilidad ética de investigar con una estudiante a la que además se acompaña.

Informante EST02

Edad: 13 años · Grado: Sexto · Institución Educativa Rural La Cabaña

Fase descriptiva

La narrativa de EST02 permite comprender que el TMAD no se manifiesta exclusivamente como un conjunto de síntomas clínicos, sino como una experiencia existencial vinculada a la pérdida, la necesidad de pertenencia y el temor al aislamiento. Su relato entrelaza dos acontecimientos que configuran un mismo horizonte de significado —la muerte de su abuelo y la transición de la escuela primaria al colegio rural— como la pérdida de aquello que ofrecía seguridad. Toda la entrevista queda atravesada por una pregunta existencial que ella no formula, pero que recorre sus respuestas: ¿dónde encuentro ahora el lugar donde antes me sentía segura?

> Me siento más sola… pasé al colegio, es muy diferente de la escuela. (EST02)

> me dan ganas de llorar, pero no lloro porque sería muy triste. (EST02)

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "El espacio escolar deja de ser grande cuando alguien ofrece un lugar donde existir junto a otro" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La estudiante afirma que cuando sabe que encontrará a su prima o a Camila el camino "se siente más fácil", mientras que cuando está triste "todo me recuerda que estoy sola" (EST02). El espacio rural no adquiere significado por sus características físicas, sino por la posibilidad o imposibilidad de encontrar compañía; la verdadera distancia es afectiva.

Lectura línea a línea. "todo me recuerda" → el entorno deja de ofrecer posibilidades y comienza a confirmar la ausencia; "que estoy sola" → la soledad se vuelve la clave desde la que se lee el mundo.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "El cuerpo que parece tranquilo puede estar realizando el mayor esfuerzo de toda la jornada escolar: impedir que la tristeza se vuelva visible" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. EST02 concentra su experiencia física en una expresión sencilla: "siento un nudo" (EST02), acompañada del gesto espontáneo de llevar la mano al pecho. El nudo hace presente aquello que las palabras aún no logran expresar. Reconoce deseos de llorar, pero se contiene porque "en el colegio no se debe llorar así" (EST02): el sufrimiento debe mantenerse invisible para conservar la aceptación social.

Lectura línea a línea. "siento un nudo" → el cuerpo dice antes que la palabra; "no se debe llorar así" → una norma emocional implícita que exige contención.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "El tiempo del duelo no sigue el calendario escolar; permanece abierto hasta que el corazón encuentra nuevamente un lugar donde sentirse acompañado" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. El duelo permanece activo y acompaña cada jornada: las dos situaciones "se juntan porque las dos cosas me hicieron sentir que perdía algo conocido" y llegó al colegio "justo cuando por dentro ya me sentía más sola" (EST02). Existe una asincronía entre el ritmo institucional y el ritmo emocional: la reconstrucción del sentido de pertenencia requiere un tiempo subjetivo que no puede acelerarse.

Lectura línea a línea. "se juntan" → dos pérdidas se leen como una sola experiencia de desarraigo; "perdía algo conocido" → el tiempo queda suspendido entre lo perdido y lo que aún no se consolida.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "Pertenecer no significa solamente estar con otros; significa sentirse suficientemente seguro para no tener que esconder quién se es" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. Cuando encuentra a su prima o a Camila "me siento bien", pero cuando ellas no están aparece "el nudo" y la soledad (EST02). Las relaciones escolares no cumplen sólo una función social; son soportes existenciales que regulan su bienestar. La madre, la prima y la orientación escolar representan experiencias de acogida: "una no debería llorar así, delante de todos" (EST02) muestra la tensión entre la necesidad de ser comprendida y el esfuerzo por protegerse del juicio.

Lectura línea a línea. "me siento bien" → la presencia del otro cambia el signo de la vivencia; "delante de todos" → la mirada ajena regula qué emociones pueden mostrarse.

Temas esenciales y matices del informante

- Buscar un lugar donde pertenecer: la soledad como vivencia silenciosa.
- La soledad compartida: la paradoja de estar rodeada y sentirse ausente.
- El duelo como horizonte de comprensión del TMAD.
- Unidad emergente 2: La corporalidad contenida. · Unidad emergente 3: El tiempo suspendido de la pertenencia. · Unidad emergente 4: La pertenencia condicionada. · Unidad emergente 5: La confianza como experiencia restauradora.

Tabla 4. Transformaciones lingüísticas

Expresión de EST02	Afirmación esencial
"siento un nudo"	El cuerpo hace visible el sufrimiento que la palabra aún no nombra.
"todo me recuerda que estoy sola"	El entorno deja de ofrecer posibilidades y confirma la ausencia.

"nadie sabe que tengo ansiedad"	El hermetismo se vuelve barrera relacional y condición de la soledad.
"perdía algo conocido"	El duelo y el cambio escolar se viven como un mismo desarraigo.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: para EST02 la escuela se vuelve habitable únicamente cuando aparece alguien con quien existir junto a otro. Variación: se suprime imaginariamente toda presencia significativa (prima, Camila, madre). ¿Persiste su experiencia escolar? No: sin esa presencia, el "nudo" y la soledad ocupan todo el espacio y el tiempo. La supresión confirma que la pertenencia —sentirse acogida— es el núcleo eidético de su vivencia.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el supuesto clínico (reducir el "nudo" y la contención del llanto a síntomas, en vez de leerlos como duelo vivido); el supuesto de la sociabilidad (interpretar su reserva como dificultad para socializar, cuando es anticipación del rechazo); y el prejuicio de la adaptación rápida que la institución espera y que su tiempo interno no puede sostener. Se reconoce, además, la posición del investigador como orientador que legitima el sufrimiento sin apresurarlo.

Síntesis comprensiva

La experiencia escolar del estudiante con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en la ruralidad se constituye como un tránsito permanente entre la memoria de las pérdidas y la búsqueda de nuevos vínculos de pertenencia. La escuela se transforma en un espacio de reconstrucción existencial cuando ofrece relaciones de confianza que permiten habitar nuevamente el mundo con la certeza de no tener que enfrentar la soledad en silencio. (Autor de esta investigación)

Informante EST03

Edad: 15 años · Grado: Décimo · Institución Educativa Rural San Peregrino

Fase descriptiva

La experiencia de EST03 se configura por la coexistencia permanente de dos identidades: la comunidad educativa la reconoce como "la recochita del salón" (EST03), mientras internamente sostiene bajones emocionales, invalidación familiar y miedo al abandono. No es una contradicción psicológica, sino una estructura existencial desde la cual aprende a habitar simultáneamente la alegría y el sufrimiento. Al salir hacia el colegio, dice, "no salgo solamente de mi casa; salgo de una historia que me acompaña desde niña".

> ellos creen que lo que yo siento es un show. (EST03)
>
> Antes solo me regañaban, ahora me escuchan más. (EST03)

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "El paisaje rural no refleja únicamente la geografía del territorio; refleja también la geografía emocional de quien lo recorre" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. Durante los bajones, el camino "puede sentirse como un espacio donde no hay escapatoria de la cabeza" y "el espacio parece agrandarse cuando una se siente sola" (EST03); en cambio "el colegio casi siempre me abre porque allí puedo ser más alegre". La ruralidad y la escuela no poseen significados fijos: ambos espacios se transforman según la experiencia emocional.

Lectura línea a línea. "no hay escapatoria de la cabeza" → el territorio se vuelve prolongación del diálogo interno; "parece agrandarse" → la soledad, no la geografía, modifica la percepción del espacio.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "El cuerpo que hace reír puede estar sosteniendo la batalla más silenciosa de toda la escuela" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "El cuerpo puede estar sentado en clase, pero la mente está peleando con todo lo que trae" (EST03). Coexisten un cuerpo visible que cumple las expectativas de alegría y participación y un cuerpo íntimo habitado por emociones que rara vez encuentran espacio legítimo. Ser "la recochita" protege, pero mantener esa imagen resulta agotador.

Lectura línea a línea. "sentado en clase" → el cuerpo visible sostiene la funcionalidad escolar; "peleando con todo lo que trae" → el cuerpo íntimo libra otra batalla.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "Mientras el reloj escolar avanza hacia la siguiente clase, el tiempo del sufrimiento permanece detenido buscando el momento en que volverá a ser posible habitar la vida con serenidad" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "Los bajones tienen su propio tiempo… el tiempo se siente encerrado, como si yo estuviera en el mismo problema dando vueltas" (EST03), y "el colegio sigue con sus tareas, clases, horarios y obligaciones, pero yo por dentro no voy al mismo ritmo". Frente a esa temporalidad circular, el proyecto de vida abre una esperanza: "Mi proyecto de vida emocional es sentirme en paz".

Lectura línea a línea. "su propio tiempo" → el sufrimiento produce una temporalidad circular; "sentirme en paz" → el futuro se concibe como reconciliación interior, no como logro externo.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "La escucha auténtica no elimina el sufrimiento; le devuelve al estudiante la posibilidad de existir sin tener que defender continuamente la legitimidad de lo que siente" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La relación oscila entre refugio y vulnerabilidad. Con una profesional que sintió que la juzgaba concluye: "Si siento juicio, me cierro completamente" (EST03). La invalidación familiar —"show", "egoísmo", "pereza"— se interioriza como duda sobre la legitimidad de la propia experiencia. La pareja aparece como sostén y, a la vez, como dependencia que intensifica el miedo a la soledad.

Lectura línea a línea. "me cierro completamente" → el juicio rompe la posibilidad del encuentro; la ayuda deja de vivirse como cuidado y se experimenta como nueva invalidación.

Temas esenciales y matices del informante

- Habitar dos mundos: la alegría visible y el sufrimiento invisible.
- La invalidación familiar como horizonte hermenéutico; la invalidación internalizada.
- La máscara de "la recochita": unidad emergente 8: La identidad protectora.
- Unidad emergente 6: La espacialidad ambivalente. · Unidad emergente 7: La corporalidad performativa.

Tabla 5. Transformaciones lingüísticas

Expresión de EST03	Afirmación esencial
"la recochita del salón"	La alegría social funciona como estructura de protección del dolor.
"sí siento juicio, me cierro completamente"	El juicio clausura la posibilidad del encuentro y del cuidado.
"lo que yo siento es un show"	La invalidación familiar se interioriza como duda sobre la propia experiencia.
"Antes solo me regañaban, ahora me escuchan más"	De la norma al reconocimiento: el vínculo cambia cuando hay escucha.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: EST03 sostiene una identidad alegre para conservar la pertenencia mientras protege lo más vulnerable. Variación: se suprime imaginariamente la máscara y se figura que muestra abiertamente su dolor. ¿Persiste su vivencia escolar tal como la relata? No: sin la máscara desaparecería la negociación entre ser reconocida y ser juzgada que estructura su experiencia. La supresión confirma que la doble presencia —pertenecer sin exponerse— es el núcleo eidético del caso.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el supuesto de que la participación activa indica bienestar (aquí la alegría oculta el sufrimiento); el supuesto clínico que reduciría el caso a síntomas sin las narrativas familiares que les dan sentido; y el prejuicio de que la ayuda profesional es cuidado por definición (para ella, cuando hay juicio, se vuelve invalidación). Se cuida especialmente el contenido sensible (bajones, "deja de comer") a nivel de significado, sin detalle.

Síntesis comprensiva

> La vivencia del Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en la ruralidad escolar se configura como un proceso permanente de negociación entre el deseo de pertenecer y la necesidad de proteger la propia vulnerabilidad. La escuela puede convertirse en un espacio de reconstrucción existencial cuando ofrece relaciones sustentadas en la escucha sin juicio, capaces de reconocer que, detrás de la alegría visible, puede existir una historia silenciosa que continúa buscando un lugar seguro donde ser narrada. (Autor de esta investigación, 2026)

Informante EST04

Edad: 18 años · Grado: Noveno · Institución Educativa Rural San Peregrino

Fase descriptiva

La narrativa de EST04 entrelaza el TMAD con una historia de consumo de sustancias, un proceso de internación y una posterior reconstrucción mediada por el deporte. El investigador percibe cautela y respuestas breves, pero cuando aparecen el fútbol, la internación o la recuperación, el lenguaje se vuelve más fluido y el cuerpo "se endereza un poco y sostiene más la mirada". Durante mucho tiempo no supo nombrar la ansiedad como tal, porque se manifestaba como "ganas de consumir" o como "una ansiedad del cuerpo" (EST04).

> salir adelante en el fútbol. (EST04)
>
> ser mejor hijo. (EST04)

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "El lugar que antes conducía al consumo deja de organizar la existencia cuando el estudiante encuentra un espacio donde el cuerpo puede volver a moverse con propósito" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "El lugar puede estar tranquilo, pero uno por dentro no lo está" (EST04). El paisaje rural no genera ni neutraliza el malestar. La calle y la cancha se oponen simbólicamente: "la cancha se volvió un lugar más importante que la calle" (EST04); la calle representaba la pérdida de dirección, la cancha la posibilidad de orientar de nuevo el cuerpo hacia un proyecto vital.

Lectura línea a línea. "por dentro no lo está" → el estado existencial resignifica el territorio; "más importante que la calle" → resignificación moral del espacio.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "El cuerpo que antes buscaba consumir descubre, en el movimiento, una nueva forma de recordar que todavía puede elegir el rumbo de su propia existencia" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La ansiedad se describe como corporalidad imperiosa: "el cuerpo pedía", "estaba inquieto", "como si nada estuviera bien" (EST04). Pero "cuando entreno, la ansiedad se vuelve movimiento y no problema": la energía que conducía al consumo encuentra otra vía. El cuerpo deja de ser sólo lugar del sufrimiento y se vuelve medio de recuperación.

Lectura línea a línea. "el cuerpo pedía" → la ansiedad antecede a la palabra; "se vuelve movimiento" → el cuerpo recupera la capacidad de actuar con propósito.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "La recuperación comienza cuando el futuro deja de ser una amenaza incierta y vuelve a convertirse en un lugar donde el estudiante puede imaginarse viviendo de otra manera" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La internación fractura la biografía: "allá uno tiene mucho tiempo para pensar en todo lo que hizo y en lo que quiere hacer cuando salga" (EST04). Lo que primero fue privación se reinterpreta como punto de inflexión: "si no hubiera pasado por allá, probablemente seguiría igual". El futuro deja de organizarse por la inmediatez del consumo y se estructura mediante metas.

Lectura línea a línea. "tiempo para pensar" → la pausa reabre pasado y futuro; "seguiría igual" → la internación resignifica retrospectivamente el recorrido.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "La confianza no regresa en un solo momento; se reconstruye lentamente cada vez que alguien vuelve a creer en la posibilidad de cambio del estudiante" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. Durante el consumo, las relaciones familiares estuvieron marcadas por la desconfianza; tras el proceso, la confianza se reconstruye "mediante pequeños actos cotidianos". El psicólogo permite comprender lo que antes leía como "mal genio" o "ganas de consumir"; los docentes que lo reciben sin señalarlo disminuyen su ansiedad de reintegración. El fútbol le permite "sentirse otra persona".

Lectura línea a línea. "ya no creían fácilmente en sus palabras" → la mirada desconfiada del otro modela la autopercepción; "sentirse otra persona" → el vínculo y el movimiento habilitan una identidad nueva.

Temas esenciales y matices del informante

- Reconstruirse: del cuerpo gobernado por el consumo al cuerpo que vuelve a encontrar dirección.
- El fútbol como reconfiguración existencial de la identidad.
- Unidad emergente 9: La espacialidad restaurativa. · 10: La corporalidad restaurada por el movimiento. · 11: La temporalidad reconstruida. · 12: La confianza reconstruida. · 13: La identidad corporal reconstruida.

Tabla 6. Transformaciones lingüísticas

Expresión de EST04	Afirmación esencial
"una ansiedad del cuerpo"	La ansiedad se vive primero como urgencia corporal, antes que como emoción.
"la cancha se volvió más importante que la calle"	El espacio se resignifica moralmente en el proceso de recuperación.
"la ansiedad se vuelve movimiento y no problema"	El cuerpo transforma la compulsión en acción con propósito.
"ser mejor hijo"	La recuperación reorganiza la identidad en torno al vínculo y al proyecto.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: en EST04 la recuperación es una reconfiguración del cuerpo, que pasa de la compulsión al movimiento con propósito. Variación: se suprime imaginariamente el cuerpo en movimiento (la cancha, el entrenamiento). ¿Persiste la recuperación tal como la relata? No: sin el cuerpo que vuelve a moverse con propósito, la ansiedad regresa a la urgencia del consumo. La supresión confirma que la corporalidad reorientada es el núcleo eidético de su reconstrucción.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el prejuicio moral sobre el consumo (que reduciría al estudiante a sus errores); el supuesto de que la recuperación es efecto de la medicación (él enfatiza el vínculo y el deporte por encima del fármaco); y el supuesto de que el deporte es mera estrategia de afrontamiento, cuando aquí es reconfiguración existencial. Se reconoce la posición del orientador que acompaña la reintegración escolar.

Síntesis comprensiva

> La vivencia del Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en la ruralidad puede transformarse cuando el estudiante encuentra experiencias que le permiten reconstruir la relación con su propio cuerpo; el movimiento deja de ser una actividad física y se convierte en una forma de habitar nuevamente el mundo, orientada por la posibilidad de elegir, proyectarse y reconocerse como sujeto capaz de transformar su propia historia. (Autor de esta investigación)

Informante EST05

Edad: 15 años · Grado: Octavo · Institución Educativa Rural San Peregrino

Fase descriptiva

En EST05 la esencia del relato gira alrededor de una lucha cotidiana por mantenerse funcional cuando la propia corporalidad parece dejar de responder. El colegio no produce la ansiedad; la ansiedad llega con la estudiante y reorganiza su forma de habitar ese espacio. El investigador registra un tono bajo, frases breves y una búsqueda constante de aprobación. La entrevista misma se vuelve un espacio donde el silencio comienza a transformarse en palabra.

> venir al colegio en un día difícil es llegar con la pregunta de si voy a poder sostenerme. (EST05)

> no pongo cuidado en clase, lloro demasiado. (EST05)

Nota ética. EST05 refiere pensamientos de muerte asociados a la culpa por el sufrimiento que percibe en su madre, y una experiencia terapéutica previa vivida con estigma familiar ("me llevaban a terapia como con rabia"). Se interpretan a nivel de sentido existencial; su manejo clínico y de protección corresponde a la orientación escolar y a los servicios de salud.

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "Cada mañana la estudiante recorre dos caminos al mismo tiempo: uno la conduce hasta la escuela; el otro intenta conducirla desde el sufrimiento hacia la posibilidad de permanecer funcional durante unas pocas horas" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "Lo que más siento no es tanto el camino, sino llegar al colegio con lo que tengo por dentro" (EST05); "el camino no es solo de la casa al colegio, sino del malestar a la obligación de funcionar". El paisaje "puede estar igual que siempre, pero yo lo vivo desde el cuerpo": la distancia más difícil no es la geográfica.

Lectura línea a línea. "con lo que tengo por dentro" → el trayecto emocional desplaza al geográfico; "lo vivo desde el cuerpo" → el espacio se experimenta desde la corporalidad.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "El primer lenguaje de la ansiedad no son las palabras; es un cuerpo que cambia repentinamente y pide ayuda mucho antes de que la estudiante logre explicar lo que le está ocurriendo" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "Estoy normal, sentada, y de pronto siento algo en el pecho" (EST05); "no siempre hay una causa que pueda señalar". La ansiedad comienza en el cuerpo antes que, en el pensamiento, y su imprevisibilidad es fuente de sufrimiento. Reconoce que "respirar ayuda, pero a veces no basta" y que "necesito que alguien me acompañe de verdad".

Lectura línea a línea. "algo en el pecho" → el cuerpo anticipa lo que la conciencia aún no comprende; "que alguien me acompañe" → la regulación emocional se revela intersubjetiva.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "El ritmo escolar choca con mi ritmo interno" (EST05): dos temporalidades coexisten en una misma jornada sin encontrarse.

Lectura selectiva. "El colegio pide estar activa, atender, cumplir con materias, pero yo a veces estoy cansada, distraída o con pensamientos muy duros" (EST05). El bajo rendimiento no expresa falta de estudio, sino una temporalidad interior alterada por el sufrimiento; una clase puede sentirse interminable porque la atención está ocupada en contener la ansiedad.

Lectura línea a línea. "choca con mi ritmo interno" → asincronía entre tiempo institucional y tiempo emocional; "pensamientos muy duros" → el presente queda subordinado a la contención.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "El alivio aparece cuando alguien comparte el peso del sufrimiento; la ansiedad puede permanecer, pero deja de ser una experiencia completamente solitaria" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "Ellos apoyan mucho"; "cuando una tiene ansiedad y llora o se desconcentra, que los compañeros no se burlen ayuda muchísimo" (EST05). La aceptación de los pares es cuidado: disminuye el miedo al estigma. La madre concentra amor y culpa: "pienso que mi mamá estaría mejor sin mí" no expresa sólo ideación, sino una culpa existencial que subordina el propio bienestar al de quien ama.

Lectura línea a línea. "que no se burlen" → la ausencia de estigma restituye la pertenencia; "mejor sin mí" → la culpa protectora invierte el sentido del sufrimiento.

Temas esenciales y matices del informante

- Sostenerse cuando el cuerpo deja de obedecer.
- La culpa hacia la madre como horizonte hermenéutico; el sufrimiento moral.
- El alivio como horizonte existencial.
- Unidad emergente 14: Sentido de la experiencia escolar. · 15: La espacialidad del sostenimiento. · 16: La incertidumbre corporal. · 17: La corporalidad que solicita presencia. · 18: La temporalidad suspendida por la culpa. · 19: La co-regulación existencial. · 20: La culpa protectora. · 21: El alivio compartido.

Tabla 7. Transformaciones lingüísticas

Expresión de EST05	Afirmación esencial
"si voy a poder sostenerme"	La primera tarea escolar es permanecer en pie, antes que aprender.
"de pronto siento algo en el pecho"	La ansiedad es un acontecimiento corporal que antecede al pensamiento.

"necesito que alguien me acompañe de verdad"	La regulación emocional se vuelve un proceso intersubjetivo.
"mi mamá estaría mejor sin mí"	La culpa protectora reorganiza el sentido de la propia existencia.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: en EST05 el sufrimiento se organiza como culpa por el dolor que cree causar a su madre. Variación: se suprime imaginariamente la percepción de estar dañando a la madre. ¿Persiste el núcleo de su experiencia? Cambia radicalmente: sin esa culpa, las ideas de muerte pierden su sentido protector. La supresión confirma que la culpa relacional —y no sólo la ansiedad— es el núcleo eidético del caso, junto con el alivio como co-regulación.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el supuesto de que toda crisis tiene una causa identificable (para ella, muchas veces no la hay); el supuesto de que la regulación es individual (respirar "no basta"); y el prejuicio de leer las ideas de muerte sólo como rechazo a la vida, cuando aquí se organizan como deseo de aliviar a la madre. Dado el riesgo, se prioriza la articulación entre escuela, familia y salud mental.

Síntesis comprensiva

> La estudiante no deja de valorar su vida porque haya dejado de amar; comienza a dudar de ella precisamente porque ama demasiado y cree que su existencia se ha convertido en una carga para quienes más quiere. El alivio compartido, entendido como co-regulación con compañeros, familia y profesionales, permite disminuir el peso existencial del sufrimiento aun cuando los síntomas no desaparezcan. (Autor de esta investigación)

Informante EST06

Edad: 14 años · Grado: Octavo · Institución Educativa Rural María Goretti

Fase descriptiva

La experiencia de EST06 se configura desde una vivencia silenciosa: la soledad cotidiana, no elegida, de permanecer sola gran parte del día mientras la familia trabaja. La ansiedad no emerge en la actividad escolar, sino en el silencio de la casa. El investigador observa un tono sereno que baja de intensidad al describir el hogar: el sufrimiento se expresa mediante una calma cargada de resignación.

> Cuando estoy en el colegio casi no me da tanta ansiedad porque mantengo relación con personas. En cambio, en mi casa, como me mantengo sola, me da casi todos los días. (EST06)

> en la escuela me conocían más, tenía más amigos; acá en el colegio ya es más diferente, y el colegio no lo conoce a uno. (EST06)

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "La diferencia entre la casa y la escuela no consiste únicamente en lo que ocurre en cada lugar; consiste en que en uno predomina el silencio de la soledad y en el otro la presencia cotidiana de quienes hacen nuevamente habitable el mundo" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "Una mañana hacia el colegio puede sentirse mejor precisamente porque sé que voy a ver gente" (EST06); "la calma se vuelve demasiado silencio". La ruralidad, habitualmente descrita como tranquila, invierte su sentido: el silencio no protege, expande el sufrimiento.

Lectura línea a línea. "sé que voy a ver gente" → el desplazamiento es un paso de la soledad a la presencia; "demasiado silencio" → la calma se vuelve aislamiento.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "La ansiedad no siempre impulsa al movimiento; en algunos estudiantes conduce a una búsqueda corporal de suspensión, donde dormir representa una forma silenciosa de interrumpir temporalmente el malestar" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "Me dan ganas de llorar y no sé qué hacer"; "siento bloqueo, ganas de acostarme, dormir y que se pase"; "dormir es como apagar un rato eso" (EST06). El cuerpo no busca escapar, sino suspender: una inmovilidad existencial donde dormir interrumpe una experiencia difícil de elaborar mediante el pensamiento.

Lectura línea a línea. "no sé qué hacer" → pérdida temporal de iniciativa; "apagar un rato eso" → el sueño como suspensión del sufrimiento.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "La estudiante no espera únicamente que pasen los días; espera que llegue alguien cuya presencia devuelva movimiento a un tiempo detenido por la soledad" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "El tiempo en la casa se siente largo porque estoy sola. En el colegio pasa más rápido porque hay amigas, clases y movimiento" (EST06); "estoy sola, me aburro y me empieza la ansiedad". En matemáticas, "se vuelve larga porque no logro entender": aquí el tiempo se hace lento por la frustración, y "en la casa veo videos para intentar entender, pero aun así no entiendo".

Lectura línea a línea. "se siente largo porque estoy sola" → la temporalidad depende del mundo relacional; "aun así no entiendo" → el esfuerzo sostenido sin resultado debilita la confianza.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "La ansiedad disminuye cuando la estudiante descubre que existen personas capaces de comprender aquello que muchas veces ni ella misma logra explicar completamente" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. "En el colegio las amigas ayudan porque hacen que la ansiedad no me dé tanto"; con la prima "nos contamos cosas mutuamente y siento que me entiende… porque le pasan cosas parecidas"; con la madrina psicóloga, "hablar con alguien que entiende ayuda a que uno no se sienta tan solo" (EST06). Pide, además, un acompañamiento pedagógico que sea reconocimiento: "no necesito solamente que me digan que estudie; necesito que me expliquen de otra manera".

Lectura línea a línea. "me entiende porque le pasan cosas parecidas" → la comprensión nace de la experiencia compartida; "que me expliquen de otra manera" → la ayuda académica se vuelve reconocimiento.

Temas esenciales y matices del informante

- Habitar la soledad: la compañía como condición para existir.
- La soledad cotidiana como horizonte hermenéutico; la soledad como ausencia de resonancia humana.
- Unidad emergente 22: El cuerpo que busca pausar el sufrimiento. · 23: La temporalidad de la espera acompañada. · 24: La comprensión compartida. · 25: La soledad habitada. · 26: La compañía que hace habitable el aprendizaje. · 27: La espacialidad de la compañía.

Tabla 8. Transformaciones Lingüísticas

Expresión de EST06	Afirmación esencial
"en mi casa, como me mantengo sola, me da casi todos los días"	La ansiedad se configura desde la ausencia prolongada de compañía.
"la calma se vuelve demasiado silencio"	En la ruralidad, el silencio puede intensificar el sufrimiento.
"dormir es como apagar un rato eso"	El sueño se vuelve suspensión del malestar.
"que me expliquen de otra manera"	El acompañamiento pedagógico es una forma de reconocimiento.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: para EST06 la existencia se vuelve soportable cuando está habitada por otros. Variación: se suprime imaginariamente toda compañía significativa (amigas, prima, hermano, madrina). ¿Persiste su experiencia? Se agrava: el mundo se reduce al silencio de la casa, el aburrimiento y el desespero. La supresión confirma que la compañía es una condición ontológica de su bienestar y el núcleo eidético del caso.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el supuesto de que la ruralidad es siempre un entorno tranquilo y protector (para ella el silencio aísla); el supuesto de que el bajo rendimiento en matemáticas indica falta de esfuerzo (hay esfuerzo sostenido sin resultado); y el prejuicio de que la ansiedad requiere un desencadenante extraordinario, cuando aquí se gesta en la repetición cotidiana. Se reconoce el fallo de seguimiento: fue diagnosticada y remitida, pero sólo ha sido atendida en la orientación escolar.

Síntesis comprensiva

> La vivencia del Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en la ruralidad de Manizales se configura como una experiencia profundamente relacional, en la que la compañía constituye una condición existencial para sostener el bienestar, resignificar el aprendizaje y mantener abierto el horizonte del proyecto de vida. (Autor de esta investigación, 2026)

Informante EST07

Edad: 16 años · Grado: Décimo · Institución Educativa Rural María Goretti

Fase descriptiva

La experiencia de EST07 se configura alrededor de la sobrecarga académica como vivencia existencial. Las exigencias escolares dejan de ser tareas o evaluaciones para convertirse en un horizonte permanente de anticipación y autoexigencia. La ansiedad no espera al examen: se instala antes, invade el cuerpo y reorganiza el pensamiento. A diferencia de otros participantes, mantiene un proyecto de vida claramente definido: ingresar a la Policía Nacional.

> La ansiedad comienza antes de que aparezca el examen. (EST07)

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "La ansiedad comienza antes de que aparezca el examen; el estudiante ya habita el colegio desde la posibilidad permanente de no alcanzar aquello que espera de sí mismo" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La escuela pierde neutralidad y se configura como espacio de exigencia permanente: cada aula y cada evaluación se integran en una atmósfera de anticipación del rendimiento. El colegio deja de percibirse como lugar seguro porque el cuerpo aprende a asociarlo con la posibilidad del fracaso.

Lectura línea a línea. "antes de que aparezca el examen" → la anticipación desplaza al presente; el espacio se habita desde la expectativa.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "Antes de que aparezca el error académico, el cuerpo ya ha comenzado a vivirlo como una posibilidad real; la ansiedad convierte al organismo en el primer lugar donde se experimenta el peso de las exigencias escolares" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. Taquicardia, sudoración, presión corporal y activación fisiológica intensa aparecen antes de que la situación académica alcance su punto crítico. El cuerpo se prepara constantemente para enfrentar amenazas que aún no han ocurrido; deja de ser aliado silencioso y se vuelve recordatorio permanente del malestar.

Lectura línea a línea. "el cuerpo ya ha comenzado a vivirlo" → la ansiedad se inscribe corporalmente antes del acontecimiento; cuerpo y anticipación conforman una unidad.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "Cuando la ansiedad ocupa el presente, el proyecto de vida mantiene abierto el futuro; allí donde el tiempo cotidiano se fragmenta, la esperanza vuelve a darle dirección a la existencia" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. El mañana invade el hoy: antes de iniciar una actividad, el estudiante ya imagina las dificultades y la sensación de fracaso. Sin embargo, el proyecto de ingresar a la Policía Nacional simboliza la búsqueda de una existencia organizada y estable, un contrapeso frente a la fragmentación que produce el TMAD.

Lectura línea a línea. "el mañana invade el hoy" → el futuro se vuelve fuente de inquietud; el proyecto de vida reorganiza el tiempo hacia la esperanza.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "La ansiedad aísla; la comprensión devuelve al estudiante la posibilidad de sentirse nuevamente acompañado en su propio mundo" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La prima ofrece confianza cotidiana; la orientación escolar aparece como experiencia de reconocimiento —un adulto que escucha y valida—; el tratamiento con escitalopram y el seguimiento psiquiátrico simbolizan que su experiencia tiene legitimidad y merece cuidado. Cuando los docentes comprenden, disminuye la amenaza; cuando sólo presionan, la ansiedad y el sobre pensamiento se intensifican.

Lectura línea a línea. "la comprensión devuelve" → la escucha restituye la confianza; el reconocimiento precede a la interpretación del problema.

Temas esenciales y matices del informante

- La sobrecarga académica como horizonte hermenéutico; el sobre pensamiento como espiral.
- El proyecto de vida como reorganización del orden existencial.
- Unidad emergente 31: La escuela como espacio de anticipación ansiosa. · 32: El cuerpo que anticipa el fracaso. · 34: La comprensión relacional como restauración de la confianza. · 35: El sobre pensamiento como espiral hermenéutica del TMAD.

Tabla 9. Transformaciones Lingüísticas

Expresión de EST07	Afirmación esencial
"la ansiedad comienza antes del examen"	El TMAD transforma el mundo en anticipación permanente.
taquicardia y activación antes del acontecimiento	El cuerpo anticipa el fracaso antes de que ocurra.
el sobre pensamiento reiterativo	La conciencia queda atrapada en una espiral que intensifica el malestar.
el deseo de ingresar a la Policía Nacional	El proyecto de vida reorganiza el orden existencial.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: en EST07 el sufrimiento se organiza como anticipación del fracaso. Variación: se suprime imaginariamente la anticipación (que viviera cada exigencia sólo en su presente). ¿Persiste su vivencia del TMAD? Se disuelve buena parte: sin la anticipación, el cuerpo no se activaría por adelantado ni el sobre

pensamiento giraría sobre escenarios futuros. La supresión confirma que la anticipación temporal es el núcleo eidético del caso.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el supuesto de que "muchas tareas" es sólo una condición objetiva del currículo (para él es un horizonte de significado que compromete su valía); el prejuicio de reducir los síntomas corporales a reacciones biológicas aisladas; y el supuesto de que un proyecto de vida definido excluye el sufrimiento. Se reconoce la orientación escolar como experiencia de reconocimiento y no como procedimiento.

Síntesis comprensiva

La vivencia del Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en estudiantes rurales puede configurarse como una experiencia de anticipación permanente, en la que el futuro invade el presente a través del sobre pensamiento y la activación corporal; sin embargo, la presencia de relaciones significativas y de un proyecto de vida con sentido posibilita la reconstrucción del orden existencial y mantiene abierta la esperanza de una vida que trasciende el sufrimiento. (Autor de esta investigación)

Informante EST08

Edad: 15 años · Grado: Undécimo · Institución Educativa Rural María Goretti

Fase descriptiva

La experiencia de EST08 sitúa el origen del sufrimiento en una profunda fractura de la confianza a partir de acontecimientos familiares que modificaron su manera de comprenderse y de relacionarse con el mundo. La confianza deja de ser espontánea y se vuelve una realidad frágil que debe reconstruirse lentamente. A diferencia de otros participantes, su proyecto de vida —estudiar fisioterapia— resignifica la propia experiencia del sufrimiento corporal: el cuidado del cuerpo de los otros como forma de reconstruir el cuidado del propio.

> una vez se logra soltar lo que se ha cargado, es más fácil aceptar y perdonarse. (EST08)

> sentí que perdí a mi familia, con el problema que tuve; sentí que perdí su confianza. (EST08)

El espacio vivido (Lived Space)

Lectura holística. "Cuando el hogar deja de sentirse completamente seguro, la escuela puede convertirse en el lugar donde la confianza comienza lentamente a reconstruirse" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. Tras los conflictos familiares, la casa —físicamente la misma— pierde su carácter protector. El cambio de institución no es sólo un traslado: es el intento de reconstruir una existencia alterada. La escuela aparece ambivalente: ofrece comenzar de nuevo, pero exige establecer vínculos cuando la confianza ha sido herida.

Lectura línea a línea. "deja de sentirse seguro" → el espacio pierde sentido protector por las relaciones que lo habitan; "comenzar nuevamente" → la escuela como reconfiguración del mundo vivido.

El cuerpo vivido (Lived Body)

Lectura holística. "El cuerpo recuerda aquello que el corazón todavía intenta comprender; pero ese mismo cuerpo puede convertirse también en el lugar donde comienza la reconciliación con la propia historia" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La ansiedad se manifiesta en taquicardia, opresión en el pecho, dificultad para respirar y temblor: el cuerpo conserva la memoria emocional de la ruptura. La elección de estudiar fisioterapia transforma esa fragilidad en capacidad de cuidar el dolor ajeno; el cuerpo deja de ser sólo lugar del sufrimiento y se vuelve punto de partida de un proyecto.

Lectura línea a línea. "el cuerpo recuerda" → la corporalidad como memoria existencial; "posibilidad de cuidado" → el proyecto vocacional nace de la propia experiencia del dolor.

El tiempo vivido (Lived Time)

Lectura holística. "El pasado no desaparece cuando se perdona; deja de gobernar completamente el futuro y permite que la existencia vuelva a caminar hacia posibilidades que antes parecían imposibles" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La ruptura familiar "permanece aconteciendo": el pasado se hace presente en recuerdos y reacciones corporales. Frente a ello, el perdón —no como acto moral, sino como experiencia existencial— comienza a liberar el futuro del peso absoluto del pasado, sin negar el sufrimiento vivido.

Lectura línea a línea. "permanece aconteciendo" → el pasado no está clausurado; "deja de gobernar" → el perdón reabre el horizonte temporal.

La relación vivida (Lived Human Relation)

Lectura holística. "La confianza no regresa porque el dolor desaparezca; renace cuando alguien permanece lo suficiente para demostrar que el mundo todavía puede ser un lugar donde es posible sentirse seguro" (Autor de esta investigación).

Lectura selectiva. La familia es a la vez origen de la fractura y espacio de reconciliación. La orientación escolar y el acompañamiento psicológico ofrecen la posibilidad de ser escuchada sin ser juzgada; el mejor amigo representa permanencia, una experiencia reparadora que contradice la lógica de abandono. La confianza vuelve a ser una experiencia concreta.

Lectura línea a línea. "alguien permanece" → la permanencia repara el temor al abandono; "sin ser juzgada" → la escucha auténtica restituye la confianza.

Temas esenciales y matices del informante

- La ruptura de la confianza como horizonte hermenéutico; su reconstrucción como fundamento de la recuperación del sentido de vivir.
- El perdón como reapertura del horizonte temporal; el cuidado como resignificación del sufrimiento.
- Unidad emergente 40: El espacio como reconstrucción de la confianza. · 41: El cuerpo como memoria y posibilidad de cuidado. · 42: El perdón como reconstrucción del horizonte. · 43: La confianza reconstruida mediante la escucha auténtica.

Tabla 10. Transformaciones lingüísticas

Expresión de EST08	Afirmación esencial
"sentí que perdí su confianza"	El sufrimiento se organiza como fractura de la confianza.
taquicardia y opresión torácica	El cuerpo conserva la memoria emocional de la ruptura.
el deseo de estudiar fisioterapia	El cuidado de otros resignifica el propio sufrimiento corporal.
"aceptar y perdonarse"	El perdón reabre el futuro sin negar el dolor vivido.

Nota: Elaboración de autor de esta investigación (2026)

Reducción eidética (variación imaginativa)

Afirmación esencial: en EST08 el TMAD se organiza como fractura de la confianza que reorganiza todos los existenciales. Variación: se suprime imaginariamente la posibilidad de reconstruir la confianza (que ningún vínculo permaneciera). ¿Persiste su proceso? Se clausura: sin permanencia ni escucha, no habría perdón ni proyecto de cuidado. La supresión confirma que la confianza —perdida y reconstruida— es el núcleo eidético del caso.

Reducción heurística

Se ponen entre paréntesis: el supuesto de que la salud mental equivale a ausencia de síntomas (para ella depende de vínculos seguros); el supuesto de que el perdón es olvido (es reapertura del futuro sin negar el dolor); y el prejuicio de leer la elección vocacional sólo como meta ocupacional, cuando es resignificación del sufrimiento. Se reconoce la orientación escolar como espacio de escucha que restituye la confianza.

Síntesis comprensiva

> La vivencia del Trastorno Mixto Ansioso Depresivo en estudiantes de la ruralidad de Manizales puede comprenderse como una experiencia de fractura de la confianza que reorganiza la forma de habitar el espacio, el cuerpo, el tiempo y las relaciones; sin embargo, cuando el estudiante encuentra vínculos de cuidado, espacios de escucha y un proyecto de vida con significado, emerge un proceso de resignificación existencial en el que el sufrimiento deja de definir completamente la identidad y se transforma en una fuente de crecimiento, esperanza y apertura hacia los otros. (Autor de esta investigación)

Síntesis general del Momento IV: la esencia compartida de la experiencia vivida

Cada relato individual fue interpretado en su singularidad y, a la vez, integrado a una comprensión colectiva del fenómeno. Los ocho testimonios reflejan con claridad la carga emocional que implica vivir con TMAD en contextos escolares rurales. La ansiedad y la depresión emergen como experiencias interdependientes que afectan el cuerpo y la

mente: manifestaciones como taquicardia, insomnio, llanto frecuente, dificultad para respirar, temblores, desesperanza e ideas de muerte fueron recurrentes en la mayoría de los casos. La presencia de acompañamiento emocional —de figuras significativas como madres, cuidadores, docentes o pares empáticos— marca una diferencia sustancial en la evolución de cada experiencia.

Las narrativas coinciden en señalar que el entorno escolar influye profundamente en el estado emocional. Situaciones como la sobrecarga académica, la falta de explicación adecuada de algunos docentes, la exclusión o el desconocimiento del estado emocional del estudiante agravan el malestar; en contraste, quienes sienten apoyo de sus profesores o pares encuentran contención en el aula y resignifican la escuela como espacio seguro. El acompañamiento del orientador escolar fue valorado cuando hubo escucha activa y confidencialidad, como lo expresó EST08: "una vez se logra soltar lo que se ha cargado, es más fácil aceptar y perdonarse" (EST08).

Aunque las trayectorias del sufrimiento son diversas —el duelo, la culpa, la invalidación familiar, la soledad, la anticipación ansiosa, la reconstrucción del cuerpo o la fractura de la confianza—, todas convergen en una necesidad fundamental: ser reconocidos, escuchados y acompañados para reconstruir el sentido de la propia existencia. Esta comprensión constituye el principal aporte científico y humanístico de la presente investigación y el fundamento de los principios fenomenológico-pedagógicos que se desarrollan en el siguiente momento y que inspiran una pedagogía de la acogida.

Como síntesis del recorrido pueden retenerse las siguientes proposiciones esenciales, derivadas de la reescritura reflexiva: el TMAD emerge como experiencia de ruptura del vínculo afectivo y de desarraigo emocional en el entorno escolar; el pensamiento negativo, cuando es resignificado, transforma el modo de habitar la escuela y de estar consigo mismo; y la esencia del fenómeno se halla en la tensión entre lo personal vivido y lo compartido reconstruido.

Con este recorrido se completa el análisis fenomenológico de los ocho participantes y se consolidan los principios fenomenológico-pedagógicos que entienden

el TMAD no como una condición aislada del contexto, sino como una experiencia existencial situada, donde la ruralidad, la escuela, la familia, el cuerpo, el tiempo y las relaciones configuran de manera dinámica el sentido de vivir, aprender y proyectarse hacia el futuro.

Tabla 11. Resumen de caracterización de los informantes

Código	Edad / Grado / I.E.R.	Diagnóstico y medicación	Manifestaciones principales	Estrategias de afrontamiento	Red de apoyo
EST01	16 / 7° / La Cabaña	TMAD – fluvoxamina y sertralina	Tristeza, llanto, pensamientos negativos, aislamiento	Dormir, pintar, hablar en orientación	Tía, madre, compañeros, orientación
EST02	13 / 6° / La Cabaña	TMAD	Ansiedad, contención del llanto, aislamiento	Buscar compañía de prima y amiga	Madre, prima, Camila, orientación
EST03	15 / 10° / San Peregrino	TMAD – sin medicación	Bajones, sensación de invalidez, bloqueo	Dormir, hablar ocasionalmente	Madre, pareja, compañeros, psicóloga
EST04	18 / 9° / San Peregrino	TMAD – sertralina	Ansiedad corporal, evitación, inestabilidad	Deporte (fútbol), acompañamiento terapéutico	Familia, psicólogo, psiquiatra, docentes
EST05	15 / 8° / San Peregrino	TMAD – risperidona	Tristeza, sobre pensamiento, ideación	Escribir, respirar, hablar con docente y prima	Docentes, prima, madre, psiquiatría
EST06	14 / 8° / María Goretti	TMAD – sin medicación	Desespero, bloqueo, deseo de dormir	Dormir, buscar compañía	Amigas, prima, hermano, madrina psicóloga

EST07	16 / 10° / María Goretti	TMAD – escitalopram	Anticipación ansiosa, sobre pensamiento, insomnio	Terapia, conversación, introspección	Padres, mejor amigo, orientación	

EST08	15 / 11° / María Goretti	TMAD – sin medicación	Ansiedad corporal, llanto, dificultad de concentración	Terapia, escritura, perdón, cuidado	Madre, mejor amigo, psicóloga, orientación

Nota: Elaboración propia con base en las entrevistas a estudiantes de las instituciones educativas rurales participantes (2025)

MOMENTO V

Del texto fenomenológico a los principios fenomenológico-pedagógicos

La interpretación que se despliega en este capítulo no pretende cerrar la experiencia de los ocho estudiantes que participaron en esta investigación, sino ofrecer una lectura posible, situada y responsable de lo que sus narrativas dejaron ver. Van Manen (1990) advierte que el texto fenomenológico nunca agota el fenómeno que describe; en el mejor de los casos, lo ilumina desde un ángulo, dejando siempre un resto que escapa a la palabra escrita. Con esa advertencia como horizonte, se presentan a continuación los principios fenomenológico-pedagógicos que emergieron del ejercicio interpretativo sostenido durante esta investigación.

El proceso que condujo a estos principios no fue lineal. Siguiendo los procedimientos descritos por Van Manen (2003) para el análisis temático hermenéutico, el investigador realizó sucesivas lecturas del corpus narrativo —transcripciones, notas de campo y devoluciones interpretativas— buscando, en cada una de ellas, lo que este autor denomina la estructura esencial del fenómeno: aquello sin lo cual la experiencia dejaría de ser reconocible como tal. Este ejercicio se apoyó, además, en lo que la tradición fenomenológica llama variación imaginativa: la operación reflexiva mediante la cual el investigador se pregunta qué ocurriría con el sentido de una experiencia si se le quitara determinado rasgo, para así distinguir lo verdaderamente esencial de lo meramente circunstancial.

Van Manen (1997, 2014) aporta a este proceso una advertencia complementaria: comprender la experiencia vivida no es un acto que ocurre de una sola vez, sino un movimiento reflexivo entre las partes y el todo, entre la anécdota particular de cada estudiante y el sentido más amplio que esa anécdota adquiere al ponerse en diálogo con las demás. Este movimiento interpretativo atravesó de principio a fin el proceso que dio origen a los principios que aquí se presentan; el lector encontrará, por ello, que ciertas

anécdotas reaparecen bajo distintos principios, no por descuido en la redacción, sino porque la experiencia vivida rara vez se deja encasillar en una sola categoría.

Conviene precisar, siguiendo la advertencia formulada por Van Manen (1990) sobre los riesgos de traducir la experiencia vivida en fórmulas técnicas, que los principios que se desarrollan a continuación no constituyen un modelo operativo ni una estrategia de intervención susceptible de aplicarse y evaluarse en términos de eficacia. Son, en cambio, una comprensión situada de la experiencia vivida por los ocho estudiantes participantes, ofrecida como orientación —nunca como prescripción— para la práctica pedagógica en la escuela rural. Este apartado se organiza en dos fases.

La primera, denominada texto fenomenológico, presenta los principios propiamente dichos, agrupados en dos conjuntos: los principios existenciales de la vivencia escolar, que recogen los cuatro existenciales descritos por Van Manen (2014) —corporalidad, temporalidad, espacialidad y relacionalidad— junto con el principio del silencio como forma de presencia; y los principios pedagógicos emergentes, que trasladan esa comprensión hacia la práctica docente y comunitaria. La segunda fase, denominada aproximaciones teóricas, profundiza el diálogo entre estos principios y la literatura especializada, y sitúa los hallazgos de esta investigación frente a lo que otros estudios han encontrado en contextos similares.

Antes de desarrollar cada principio en detalle, conviene ofrecer una breve presentación de conjunto de los ocho estudiantes cuyas narrativas sostienen este capítulo. Se trata de adolescentes escolarizados en tres instituciones educativas rurales del municipio de Manizales, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, cursando entre sexto y undécimo grado, todos con diagnóstico previo de Trastorno Mixto Ansioso Depresivo. Sus historias particulares —una estudiante que enfrenta la soledad de las tardes mientras su madre trabaja, un joven que atraviesa un proceso de internación por consumo de sustancias, una adolescente que encuentra en la escritura una forma de descarga emocional, un estudiante que proyecta su futuro en la Policía Nacional— son irreductibles entre sí, y esa irreductibilidad es, precisamente, lo que la fenomenología busca honrar. Los principios que siguen no buscan borrar esas

diferencias bajo una etiqueta común, sino encontrar, en el entrecruce de esas ocho voces distintas, aquello que permite hablar de una experiencia compartida sin renunciar a la singularidad de cada una.

Ilustración 5. Principios fenomenológico-pedagógicos emergentes: hacia una pedagogía de la acogida



Nota: Elaboración de autor de esta investigación con base en los hallazgos del Momento V.

Primera fase: el texto fenomenológico

Principios existenciales de la vivencia escolar

A continuación, se desglosan 5 principios:

Principio de la corporalidad silenciosa: el cuerpo que habla antes que la palabra

La fenomenología del cuerpo desarrollada por Merleau-Ponty (1962) parte de una premisa decisiva para comprender las narrativas recogidas en esta investigación: el cuerpo no es un objeto que la conciencia posee y utiliza a voluntad, sino el lugar mismo desde donde el sujeto existe y se relaciona con el mundo. A esto, el propio Van Manen (2014) añade que el cuerpo vivido —a diferencia del cuerpo anatómico que describe la medicina— es siempre un cuerpo que significa, que comunica, incluso cuando permanece en silencio.

Fuchs (2013) retoma y actualiza esta intuición en el campo de la psicopatología fenomenológica al señalar que, en los estados depresivos, el cuerpo tiende a perder su transparencia habitual y se convierte en una presencia que reclama atención por sí misma, en lo que este autor describe como un proceso de corporalización de la experiencia. Esta transformación aparece de manera elocuente en el relato de EST08, quien afirma: “el cuerpo ocupa mucho lugar. La ansiedad se me manifiesta en respiración, taquicardia, temblor [...] eso hace que el cuerpo sea como un mapa de lo que vivo”. La metáfora del cuerpo como mapa condenso, con una precisión que difícilmente alcanzaría un instrumento estandarizado, lo que Stanghellini (2004) describe como la pérdida de la sensación de habitar el propio cuerpo con naturalidad.

Otros participantes narran esta misma corporalidad desde matices distintos, lo que confirma la advertencia de Van Manen (2003) sobre la necesidad de atender a la variación singular de cada experiencia antes de postular su estructura común. EST02 la describe en clave de contención: “en el cuerpo lo siento como ganas de llorar y como ese nudo que no me deja estar tranquila [...] me quedo callada”. EST05 la asocia a la dificultad de sostener la atención en el aula: “físicamente siento el pecho, el llanto, la

inquietud [...] no es que quiera distraerme; es que no me concentro bien". EST04, por su parte, encarna una corporalidad más agitada que retraída: "el cuerpo se sentía incómodo, inquieto, como si nada estuviera bien [...] no era solo rabia; era como no saber dónde poner lo que sentía".

Frente a esta corporalidad que se impone antes que cualquier palabra, algunos estudiantes han desarrollado, de manera autónoma, estrategias corporales de afrontamiento. Así lo expresa EST06: "lo que hago es tratar de caminar o dormir cuando puedo. Salir a caminar me ayuda porque no me quedo en el mismo lugar pensando". Este hallazgo dialoga con lo que Cyrulnik (2002) denomina los recursos de autoprotección que el sujeto construye desde la más temprana experiencia, incluso en condiciones adversas, y sugiere que el cuerpo no solo padece la experiencia depresiva, sino que también puede convertirse en un recurso activo de regulación.

Un matiz adicional, y no menor, aparece en el relato de EST03, quien encuentra en la escritura una vía de descarga corporal distinta al movimiento físico: "lo que más me sirve es tomarme un espacio. Un momento sin tecnología, sola, para pensar [...] también me sirve escribir. Escribir me ayuda a sacar lo que no digo". Esta estudiante reconoce, sin embargo, los límites de esa estrategia: "a veces vuelvo a la realidad y las cosas alrededor me vuelven a hacer sentir mal. Entonces no es una solución completa". Esta honestidad resulta valiosa porque evita idealizar las estrategias de afrontamiento que los propios estudiantes construyen, y recuerda que ninguna de ellas sustituye la necesidad de acompañamiento externo que atraviesa los demás principios de este capítulo.

De estas narrativas se desprende el primer principio fenomenológico-pedagógico: la escuela rural está llamada a reconocer el cuerpo del estudiante con TMAD como un lenguaje legítimo, que se manifiesta en el cansancio, en el silencio, en la inquietud que no siempre encuentra lugar en el pupitre, y también en las estrategias corporales y expresivas —caminar, escribir, buscar soledad momentánea— que el propio estudiante despliega para regularse. Leer estas señales no como indisciplina, sino como una forma de presencia que antecede a la palabra, constituye una tarea pedagógica ineludible para el docente rural.

Principio de la temporalidad suspendida: cuando el reloj del aula no coincide con el ritmo interior

La alteración de la vivencia temporal constituye, para Ratcliffe (2015), uno de los rasgos más consistentes de la experiencia depresiva: el futuro pierde su horizonte de posibilidad y el presente se experimenta como un estancamiento del que resulta difícil salir. Fuchs (2013) complementa esta descripción al señalar que dicha alteración no se limita al plano subjetivo, sino que desincroniza al sujeto respecto del tiempo compartido con los demás, generando lo que este autor llama una pérdida de sintonía temporal con el entorno social.

EST01 ilustra esta desincronización con notable claridad: “cuando estoy mal, el tiempo pasa muy lento. Una clase puede sentirse como si no terminara nunca [...] es como si por dentro yo estuviera en otro ritmo”. EST03 amplía esta descripción más allá del aula, situándola en la duración misma del padecimiento: “los bajones tienen su propio tiempo. No son siempre un momento pequeño; pueden durar días o semanas [...] el tiempo se siente encerrado”. La misma estudiante advierte el contraste entre el tiempo institucional y el tiempo vivido: “el colegio sigue con sus tareas, clases, horarios y obligaciones, pero yo por dentro no voy al mismo ritmo”.

Sin embargo, esta temporalidad suspendida no se presenta siempre como un lugar sin salida. EST08 encuentra, en el mismo tiempo que antes se experimentaba como estancamiento, una posibilidad de elaboración: “el tiempo cambia según lo que estoy viviendo [...] también siento que el tiempo me ha permitido aprender [...] se volvió más fácil aceptar”. Este matiz resulta coherente con lo que Masten (2001) describe como los procesos ordinarios de adaptación positiva que emergen incluso en condiciones de adversidad sostenida —una idea que se retomará con mayor detalle en el principio de la resiliencia situada—.

EST04 aporta, además, un matiz importante sobre la temporalidad institucional: “el tiempo se siente distinto cuando uno está internado y cuando está afuera. Internado, todo tiene horarios [...] afuera, en el colegio, el tiempo tiene más oportunidades, pero

también más riesgo". Y EST07 encuentra en la proyección de futuro un ancla temporal frente al estancamiento del presente: "ser policía aparece como una imagen de futuro donde hago algo que me gusta [...] eso me da una razón para pensar en el mañana". Este último hallazgo sugiere que la temporalidad suspendida no anula, en todos los casos, la capacidad de proyectarse; antes bien, convive con ella de un modo que la investigación cualitativa no debería simplificar.

De este principio se desprende una orientación pedagógica concreta: comprender que un estudiante que parece distraído, lento o desconectado del ritmo de la clase puede estar habitando, en realidad, un tiempo interior distinto al del reloj institucional, un tiempo que merece espacio de reconocimiento antes que corrección inmediata.

Principio de la espacialidad acogedora: el colegio como refugio y como peso

Bachelard (1994) sostuvo que los espacios habitados nunca son neutros, sino que están cargados de la memoria y del ánimo de quien los vive. Van Manen (2014) traslada esta intuición al terreno educativo al situar el espacio vivido como aquel que se siente antes de pensarse en términos geométricos o funcionales, distinción que resulta decisiva para comprender por qué una misma aula puede significar cosas tan distintas según el momento emocional del estudiante que la habita.

En las narrativas recogidas, el colegio aparece revestido de una doble cualidad, casi simultánea. EST03 lo expresa sin ambigüedad: "cuando estoy bien, el colegio se siente como refugio [...] me siento viva, presente, conectada". La misma estudiante reconoce, sin embargo, que ese refugio puede transformarse: "cuando estoy en un bajón, la misma vida cotidiana se vuelve pesada. Me encierro en el problema". EST01 relata una transformación semejante a propósito del trayecto hacia la escuela: "cuando estoy bien, el camino no pesa [...] cuando estoy mal, todo se siente diferente. El silencio se siente más fuerte".

Un hallazgo particularmente relevante de este estudio es que, para varios participantes, el malestar no se origina necesariamente en el espacio escolar, sino que este actúa como receptáculo de experiencias vividas en otros lugares. EST08 lo explica

con notable lucidez: “yo siento que el colegio como tal no siempre es el origen de lo que me pasa [...] el camino hacia el colegio puede ser como cargar algo que todavía no se ha soltado”. Esta distinción resulta valiosa porque evita atribuir al espacio escolar una responsabilidad que, en realidad, corresponde a una trama más amplia de experiencias del estudiante, y porque matiza cualquier lectura simplista que identifique la escuela rural como fuente única de malestar.

EST05 aporta, además, una descripción particularmente precisa de cómo el espacio del aula se transforma según el estado emocional del estudiante, incluso cuando nada cambia objetivamente a su alrededor: “en el salón se siente como si todos siguieran con la clase, pero yo estuviera en otra cosa [...] la atmósfera del aula puede sentirse pesada porque uno no quiere llorar delante de todos, pero tampoco puede controlar”. Esta descripción confirma la distinción que Van Manen (2014) establece entre el espacio físico, que permanece idéntico, y el espacio vivido, que se transforma radicalmente según la disposición afectiva de quien lo habita. EST02 añade una capa adicional a este principio al narrar su experiencia de cambio de institución educativa: “pasar al colegio fue como entrar a un lugar más grande, donde uno no conoce a todos y no todos lo conocen a uno”, lo que sugiere que la espacialidad acogedora no es una cualidad fija de un lugar, sino que se construye, o se pierde, en la trayectoria misma del estudiante dentro del sistema educativo.

Este principio invita a la institución educativa rural a mirar sus propios espacios —el aula, el patio, el camino, el pasillo— no como escenarios neutros donde simplemente transcurre el aprendizaje, sino como lugares que, según el modo en que se habiten y se acompañen, pueden constituirse en refugio o en amenaza para quien vive con TMAD.

Principio de la relacionalidad presente: el vínculo que sostiene sin necesidad de resolverlo todo

Bárcena y Mèlich (2000) proponen comprender la educación como un acontecimiento ético: un espacio de acogida del otro que no busca normalizar ni corregir, sino recibir. Esta perspectiva encuentra eco directo en la teoría de la autodeterminación

de Ryan y Deci (2000), quienes identifican la necesidad de vinculación —el sentirse conectado con otros significativos— entre las condiciones básicas para el bienestar psicológico, junto a la autonomía y la competencia.

EST01 expresa esta relacionalidad con una sencillez que revela su hondura: “con mis compañeros me siento comprendida [...] no siempre saben todo lo que me pasa, pero su presencia ayuda [...] a veces una no necesita que le pregunten muchas cosas; necesita sentir que puede estar ahí”. EST07 encuentra un sostén semejante en la figura del orientador: “con el orientador también me fue bien cuando lo busqué por el ataque de ansiedad. Me explicó cosas y me hizo sentir que había una razón para lo que estaba pasando”. EST05 añade una dimensión adicional a esta relacionalidad, vinculada al rechazo de la mirada estigmatizante que Corrigan (2004) identifica como una de las principales barreras para la búsqueda de apoyo: “con mis compañeros me siento comprendida [...] eso es importante porque cuando una está mal necesita que no la miren como rara”.

Esta relacionalidad se extiende, de manera decisiva, hacia el vínculo familiar. EST02 lo describe con particular ternura: “mi familia se hace presente todo el tiempo. Pienso en mi mamá [...] pienso en mi prima, porque ella es una de las personas con las que más confianza tengo”. EST04 encuentra en ese mismo vínculo una motivación concreta para su propio proceso: “mi familia aparece en la idea de cambiar. Yo pienso en mi mamá, en mi papá, en ser mejor hijo”.

No todas las relaciones de pares logran, sin embargo, sostener esa comprensión de manera espontánea. EST06 relata una experiencia de incomprensión que merece ser citada porque matiza el principio sin contradecirlo: “a veces mis compañeros no comprenden del todo porque dicen que cambio de ánimo muy drásticamente”. Este testimonio recuerda que la relacionalidad presente no es un dato garantizado del entorno escolar, sino una construcción que requiere, con frecuencia, mediación pedagógica explícita por parte del docente o el orientador, quienes pueden ayudar al grupo de pares a comprender las fluctuaciones propias del TMAD sin que ello implique exponer la intimidad del estudiante afectado.

Pianta (1999) sostiene que la calidad del vínculo entre el estudiante y sus figuras adultas de referencia incide de manera directa en su bienestar emocional y en su permanencia dentro del sistema educativo. Este principio invita, en consecuencia, a que el docente rural asuma su lugar no como quien resuelve el malestar del estudiante, sino como quien acompaña su presencia, validando, según la expresión de Van Manen (1991), la sola calidad de su escucha.

Principio del silencio como forma de presencia

Van Manen (2014) advierte que el silencio del estudiante no debería interpretarse, sin más, como ausencia o vacío; puede ser, por el contrario, una manera densa y significativa de estar presente en el mundo escolar. Este principio, que no formaba parte de las cuatro categorías existenciales clásicas pero que emergió con fuerza propia del material narrativo de esta investigación, merece un desarrollo independiente.

EST01 ofrece, quizás, la formulación más precisa de este principio en todo el corpus recogido: “estar callada no siempre significa estar bien. A veces significa que estoy tratando de no quebrarme”. Y añade, dirigiéndose directamente a lo que un docente debería comprender: “yo no necesito que me expongan delante de todos, pero sí ayuda que alguien pregunte con cuidado, que se acerque sin juzgar y sin hacerme sentir rara”. Esta última frase conecta explícitamente el silencio con el temor al estigma que Corrigan (2004) describe como una de las cargas más pesadas que enfrenta quien vive con un trastorno de salud mental: no solo el malestar en sí, sino el temor a ser mirado de manera distinta a causa de él.

Este principio orienta al docente rural a resistir la tentación de interpretar el silencio del estudiante como falta de interés, desafío o indisciplina, y a sostener, en cambio, una presencia atenta que no fuerce la palabra, sino que la espere.

Principios pedagógicos emergentes

Principio de la corresponsabilidad rural: la escuela y la comunidad como red de sostén

El contexto rural en que se desarrolló esta investigación añade una capa particular a los principios anteriores. Juárez (2016) señalan que la ruralidad configura una experiencia educativa cualitativamente distinta de la urbana, marcada por la distancia geográfica, la dispersión de las viviendas y el papel de la escuela como centro de la vida comunitaria.

EST06 condensa esta interdependencia entre la casa y la escuela en una sola palabra que ella misma elige para nombrar su experiencia: “mi familia y el colegio se conectan por la soledad y por el rendimiento [...] si tuviera que escoger una palabra sería compañía”. EST08, por su parte, encuentra en su núcleo familiar un punto de confianza que sostiene el resto de su experiencia, incluso en medio de la dificultad: “mi familia está muy presente. Confío en mi mamá, mi papá y mi mejor amigo”.

Estas narrativas confirman lo que Cyrulnik (2002) señala respecto de la resiliencia: esta nunca constituye un logro puramente individual, sino que se construye siempre en relación con un entorno que sostiene y da sentido a la experiencia vivida. Este principio orienta, en consecuencia, a que la escuela rural no actúe de manera aislada, sino que reconozca y fortalezca activamente su articulación con las familias y las redes comunitarias que ya forman parte de la vida cotidiana de estos estudiantes.

Principio de la corporeidad docente y el gesto que sostiene

Van Manen (1991) dedicó buena parte de su obra a mostrar que el cuerpo del docente —su tono de voz, su cercanía física, la calidad de su mirada— comunica antes y con más fuerza que cualquier contenido curricular. Las narrativas de esta investigación confirman, con particular riqueza, la centralidad de este principio en la experiencia escolar de los estudiantes con TMAD.

EST08 lo formula de manera casi teórica, sin proponérselo: “en el aula, los profesores y compañeros pueden significar apoyo o presión, dependiendo del gesto. Si alguien explica de mala gana, me bloqueo más y me da rabia. Si alguien escucha y respeta, puedo abrirme”. Esta misma estudiante identifica, con notable precisión, el elemento que hace la diferencia entre un gesto que sostiene y uno que hiere: “para mí el gesto importante es la confianza: sentir que puedo”.

El papel del orientador escolar aparece, en varias narrativas, como una figura de corporeidad docente particularmente significativa. EST07 lo relata así: “una vez tuve un ataque de ansiedad y busqué al orientador; me llevó a un espacio más tranquilo y me explicó cosas sobre el cerebro y cómo pueden aparecer estas crisis. Eso me ayudó porque sentí que alguien tomó en serio lo que estaba pasando”. Y EST08, en un momento de particular hondura, relata: “con el orientador pude hablar de algo que me costaba mucho soltar. Cuando lo solté y lloré, el peso cambió”. Este último testimonio ilustra, de manera notable, lo que Van Manen (1991) describe como el tacto pedagógico: la capacidad del adulto de intervenir —o de no intervenir— en el momento justo, con la sensibilidad que la situación particular exige.

Este principio invita al docente y al orientador escolar rural a comprender su propio cuerpo, su tono y su disposición como parte activa del acompañamiento pedagógico, y no como un elemento accesorio frente al contenido que se enseña.

Principio de la resiliencia situada: salir adelante no es un logro solitario

Masten (2001) describe la resiliencia no como un rasgo excepcional de ciertos individuos extraordinarios, sino como un proceso ordinario que emerge de la interacción entre la persona y los sistemas de apoyo que la rodean. Cyrulnik (2002) complementa esta idea al insistir en que ningún proceso de resiliencia ocurre en aislamiento: siempre requiere de un entorno, por mínimo que sea, que sostenga al sujeto en su propia reconstrucción del sentido.

EST01 formula su propia versión de este principio al proyectarse hacia el futuro: “pienso en el futuro, a veces lo siento difícil, pero sí aparece una imagen: quiero trabajar,

quiero salir adelante, me gustaría ser policía. Esa idea me hace sentir que todavía puedo construir algo". EST04 encuentra, en una meta muy concreta, el mismo impulso: "quiero salir adelante en el fútbol y ser mejor hijo. Esa frase puede sonar sencilla, pero para mí significa mucho". En ambos casos, la resiliencia no aparece como una fortaleza individual abstracta, sino como un proyecto que involucra a otros —la familia, en el caso de EST04; la posibilidad de un oficio reconocido socialmente, en el caso de EST01—, confirmando que incluso la proyección de futuro más personal está, en realidad, tejida de relaciones.

EST04 aporta, además, un testimonio particularmente valioso sobre la resiliencia entendida no como un estado alcanzado de una vez y para siempre, sino como un proceso gradual y consciente de transformación de la propia conducta relacional: "antes era difícil porque yo era grosero. Si un profesor me hablaba, yo contestaba mal [...] ahora siento que lo controlo más". Este relato, que reconoce tanto la dificultad pasada como el cambio presente sin idealizar ninguno de los dos momentos, ejemplifica con particular claridad lo que Masten (2001) describe como el carácter procesual, no lineal, de los caminos de adaptación positiva.

Este último principio recoge, de alguna manera, el espíritu de todos los anteriores: ninguno de los estudiantes que participaron en esta investigación relató su experiencia con TMAD como un callejón sin salida. En todos los casos, aun en medio del malestar más agudo, aparecieron indicios de una capacidad de proyectarse y de sostenerse, siempre en relación con alguien o con algo que les daba motivos para continuar.

Tabla de síntesis de los principios fenomenológico-pedagógicos

A manera de cierre de la primera fase, y antes de avanzar hacia el diálogo teórico de la segunda, se presenta a continuación un cuadro de síntesis que recoge los ocho principios desarrollados, el existencial o eje del que provienen y una voz ilustrativa de cada uno, a modo de recordatorio visual del recorrido interpretativo realizado.

Tabla 12. Síntesis de los principios fenomenológico-pedagógicos

Principio	Eje / existencial	Voz ilustrativa
Corporalidad silenciosa	Corporalidad	“el cuerpo ocupa mucho lugar [...] es como un mapa de lo que vivo” (EST08)
Temporalidad suspendida	Temporalidad	“es como si por dentro yo estuviera en otro ritmo” (EST01)
Espacialidad acogedora	Espacialidad	“cuando estoy bien, el colegio se siente como refugio” (EST03)
Relacionalidad presente	Relacionalidad	“necesita sentir que puede estar ahí” (EST01)
Silencio como forma de presencia	Corporalidad / relacionalidad	“estar callada no siempre significa estar bien” (EST01)
Corresponsabilidad rural	Espacialidad / relacionalidad	“si tuviera que escoger una palabra sería compañía” (EST06)
Corporeidad docente y el gesto que sostiene	Relacionalidad	“para mí el gesto importante es la confianza” (EST08)
Resiliencia situada	Temporalidad / relacionalidad	“todavía puedo construir algo” (EST01)

Nota: Elaboración de auto de esta investigación a partir del análisis fenomenológico-hermenéutico de las narrativas de los ocho estudiantes participantes (2026).

Segunda fase: aproximaciones teóricas

Si la primera fase de este apartado estuvo dedicada a dejar emerger, desde el texto fenomenológico, los principios que sintetizan la experiencia vivida por los ocho estudiantes participantes, esta segunda fase se propone un movimiento distinto: poner esos principios en diálogo explicito con la literatura especializada, revisando tanto sus coincidencias como sus matices, y situando los hallazgos de esta investigación dentro de la conversación académica más amplia sobre el TMAD, la ruralidad y la fenomenología educativa.

Sobre el estatuto metodológico de los principios: reducción y apertura

Resulta pertinente, antes de avanzar, detenerse en una precisión metodológica que Van Manen (1990) formula con particular insistencia: la reducción fenomenológica no debe entenderse como la eliminación de los presupuestos del investigador, tarea que el propio autor considera, en última instancia, imposible de completar, sino como un ejercicio sostenido de hacerlos explícitos para que no distorsionen, sin ser advertidos, la escucha de la experiencia ajena. En esta investigación, ese ejercicio se tradujo en la decisión reiterada de volver a las palabras exactas de los estudiantes cada vez que la tentación de generalizar o de anticipar conclusiones se hacía presente.

Van Manen (2014) enriquece esta discusión al recordar que la investigación fenomenológica exige una orientación permanente hacia el fenómeno y una escritura reflexiva capaz de volver una y otra vez sobre lo narrado. La formación del investigador como orientador escolar rural, lejos de constituir un obstáculo para la comprensión, se convirtió en esta investigación en una condición de posibilidad para reconocer matices de la experiencia rural que una mirada externa a ese contexto difícilmente habría captado con la misma sensibilidad.

El principio de la corporalidad silenciosa frente a la literatura sobre TMAD

La literatura especializada en fenomenología de la depresión ofrece un marco robusto para profundizar el principio de la corporalidad silenciosa formulado en la primera fase. Stanghellini (2004) describe, en su análisis de la psicopatología del sentido común, como la persona que atraviesa un cuadro depresivo pierde progresivamente la sensación de habitar su cuerpo de manera natural y espontánea, lo que él denomina una desanimación del cuerpo vivido. Esta descripción coincide de manera notable con la experiencia narrada por EST08 y EST02 en el apartado anterior, y sugiere que lo hallado en el contexto rural de Manizales no es un fenómeno aislado, sino una manifestación situada de un patrón que la fenomenología clínica ha documentado en contextos muy diversos.

Sin embargo, conviene señalar una diferencia relevante entre lo hallado en esta investigación y buena parte de la literatura clínica revisada: mientras que los estudios de corte clínico suelen centrarse en el cuerpo como objeto de síntoma, las narrativas de los estudiantes de esta investigación revelan, además, un cuerpo que resiste y que busca, por iniciativa propia, estrategias de regulación, como el caminar de EST06. Este matiz dialoga con la advertencia de Cyrulnik (2002) sobre el riesgo de las lecturas exclusivamente deficitarias de la experiencia adversa, y refuerza la pertinencia de un enfoque fenomenológico que no reduzca al estudiante a portador de síntomas.

El principio de la temporalidad suspendida y su relación con la proyección de futuro

Ratcliffe (2015) sostiene que una de las alteraciones más profundas de la experiencia depresiva es la pérdida del horizonte de posibilidad: el futuro deja de sentirse como un espacio abierto y se experimenta, en cambio, como algo clausurado. Los hallazgos de esta investigación matizan esta afirmación de un modo que merece destacarse: aunque la temporalidad suspendida apareció de manera consistente en las narrativas de los ocho participantes, no impidió, en ningún caso, la formulación de proyecciones de futuro concretas, como el deseo de EST01 de ser policía o el de EST04 de destacarse en el futbol.

Esta coexistencia entre temporalidad suspendida y proyección de futuro puede comprenderse a la luz de lo que Masten (2001) denomina sistemas adaptativos ordinarios: mecanismos de adaptación que no requieren condiciones excepcionales para activarse, sino que forman parte del repertorio habitual del desarrollo humano, incluso en circunstancias adversas. Esta investigación sugiere, entonces, que la escuela rural no debería interpretar el enlentecimiento aparente de un estudiante como ausencia de proyecto de vida, sino como la coexistencia, dentro de una misma experiencia, de un presente que pesa y un futuro que, pese a todo, sigue siendo imaginable.

El principio de la espacialidad acogedora en diálogo con la pedagogía del cuidado

Noddings (2013), cuya pedagogía del cuidado ha sido retomada a lo largo de esta investigación, sostiene que el ambiente físico y relacional de la escuela constituye, en sí mismo, un currículo oculto que comunica al estudiante si es o no bienvenido. Esta idea dialoga estrechamente con el principio de la espacialidad acogedora formulado en la primera fase, y permite comprender por qué EST03 describe el colegio, en sus momentos de bienestar, como un lugar donde se siente viva y conectada, mientras que en sus momentos de mayor malestar el mismo espacio se transforma en un peso.

Resulta relevante, además, contrastar este hallazgo con lo señalado por Juárez (2016) sobre la ruralidad: en contextos como el de esta investigación, donde la escuela

suele ser el único espacio institucional de encuentro comunitario disponible para el estudiante, la ambivalencia entre refugio y peso adquiere una intensidad particular, pues no existen, muchas veces, espacios alternativos de socialización a los cuales el estudiante pueda recurrir si el espacio escolar se experimenta como hostil.

El principio de la relacionalidad presente y la teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación formulada por Ryan y Deci (2000) postula que el bienestar psicológico depende de la satisfacción de tres necesidades básicas: la autonomía, la competencia y la vinculación. De estas tres, la presente investigación permite profundizar especialmente en la vinculación, que aparece en las narrativas de los estudiantes no como un lujo emocional, sino como una condición casi estructural para sostener su presencia en la escuela.

Pianta (1999) añade a esta discusión un matiz importante al señalar que la calidad del vínculo entre el estudiante y el docente no depende, principalmente, de acciones extraordinarias, sino de la consistencia de gestos cotidianos de reconocimiento. Este hallazgo coincide plenamente con lo narrado por EST01, para quien basta que alguien se acerque sin juzgar para que el aula cambie de sentido, y con lo relatado por EST08 sobre el peso decisivo del gesto docente por encima del contenido explicado.

El principio del silencio y su relación con el estigma de los trastornos mentales

Corrijan (2004) advierte que el estigma asociado a los trastornos mentales genera un doble daño: además del malestar propio del trastorno, la persona debe enfrentar el temor a ser mirada de manera distinta si su condición se hace pública. Este hallazgo permite comprender con mayor profundidad la afirmación de EST01 sobre no querer ser expuesta delante de todos, y sugiere que el silencio de varios de los estudiantes de esta investigación no debe leerse únicamente como síntoma del TMAD, sino también como una estrategia, consciente o no, de protección frente a la posible estigmatización.

Esta lectura tiene una implicación pedagógica directa: la escuela rural que busque acompañar de manera efectiva a sus estudiantes con TMAD no puede limitarse a

intervenir sobre el malestar emocional; debe, simultáneamente, trabajar sobre la cultura institucional que determina si ese malestar puede expresarse sin temor a la exclusión o al señalamiento.

El principio de la corresponsabilidad rural y de la corporeidad docente frente a la evidencia empírica

Los hallazgos de esta investigación relativos a la corresponsabilidad rural y a la corporeidad docente encuentran respaldo en la literatura empírica revisada en el marco teórico de este estudio. Pianta (1999) documenta, en investigaciones de corte longitudinal, que la calidad de la relación entre docentes y estudiantes incide de manera significativa en la permanencia escolar y en el bienestar emocional, hallazgo que coincide con lo narrado por EST07 y EST08 sobre el papel decisivo del orientador escolar en momentos de crisis aguda.

Van Manen (1991) aporta, además, un concepto que permite nombrar con precisión lo que estas narrativas describen: el tacto pedagógico, entendido como la sensibilidad práctica del adulto para saber cuándo intervenir, cuando callar y cuando simplemente acompañar. Este concepto, más cercano a la sabiduría practica que a la técnica, resulta especialmente pertinente para pensar la formación de docentes y orientadores en contextos rurales, donde los recursos especializados en salud mental suelen ser escasos y donde, en consecuencia, la calidad del vínculo cotidiano adquiere una importancia todavía mayor.

El principio de la resiliencia situada frente a los antecedentes de esta investigación

Resulta pertinente contrastar el principio de la resiliencia situada con los antecedentes revisados en el segundo momento de esta tesis, particularmente aquellos que documentaban intervenciones de corte conductual para el abordaje del TMAD en poblaciones adolescentes. A diferencia de dichos antecedentes, que tienden a medir la resiliencia como un resultado cuantificable de una intervención específica, esta investigación encuentra que la capacidad de proyección de futuro de los estudiantes participantes emergió de manera espontánea en sus narrativas, sin que mediara ninguna

intervención estructurada, lo que refuerza la pertinencia de comprender la resiliencia como un proceso situado y relacional, y no como un efecto medible de una técnica aplicada.

Masten (2001) advierte, en este sentido, contra la tentación de convertir la resiliencia en un rasgo a entrenar mediante protocolos estandarizados, e insiste en que la tarea de las instituciones educativas consiste, más bien, en preservar y fortalecer los sistemas ordinarios de apoyo (la familia, los pares, los docentes significativos) que ya están presentes en la vida del estudiante. Esta investigación confirma, con las voces propias de los estudiantes rurales de Manizales, la vigencia de esa advertencia.

Los principios frente a los antecedentes revisados en esta investigación

Resulta necesario, para cerrar esta segunda fase, situar los ocho principios desarrollados frente a los antecedentes internacionales y nacionales que se revisaron en el segundo momento de esta tesis. Buena parte de esos antecedentes, particularmente los que abordan el TMAD desde marcos conductuales o cognitivo-conductuales, tienden a formular sus hallazgos en términos de eficacia: que tanto disminuyeron los síntomas, que tan replicable resulta la técnica empleada, que tan generalizable es el resultado a otras poblaciones. La presente investigación, sin renunciar al diálogo con esa literatura, se distancia deliberadamente de esa lógica de eficacia, y propone en su lugar una comprensión que no busca demostrar que algo funciona, sino iluminar como se vive lo que se vive.

Esta distancia no debe leerse como un desconocimiento del valor de los antecedentes conductuales, varios de los cuales se retomaron a lo largo de la investigación en clave de diálogo teórico y no de aplicación técnica. Se trata, más bien, de una decisión epistemológica coherente con el marco fenomenológico-hermenéutico adoptado desde el planteamiento mismo de esta tesis: allí donde otros estudios preguntan qué tan efectiva es una intervención, esta investigación pregunta que significa, para un estudiante rural con TMAD, habitar su escuela cada día.

Reflexividad del investigador: el lugar desde donde se escribió este capítulo

Van Manen (1990) insiste en que la fenomenología hermenéutica exige del investigador un ejercicio sostenido de reflexividad: reconocer, sin ocultarlo, el lugar desde el cual se interpreta. El investigador que sostiene esta tesis doctoral ejerce, desde hace más de veinte años, la orientación escolar en instituciones educativas rurales de Manizales, y preside además la Red de Orientadores Escolares Rurales de la región. Esta trayectoria profesional no se oculta ni se neutraliza en el proceso interpretativo, sino que se asume como parte constitutiva de la mirada que hizo posible reconocer, en las narrativas de los ocho estudiantes, matices que probablemente habrían pasado inadvertidos para un investigador ajeno a la cotidianidad de la escuela rural.

Esta cercanía, sin embargo, exigió también un ejercicio disciplinado de distancia critica. Van Manen (2014) advierte que el investigador debe mantenerse orientado hacia la experiencia vivida y volver de manera constante a aquello que el relato efectivamente muestra, evitando que la familiaridad con el contexto se convierta en un filtro que impida escuchar lo verdaderamente nuevo en cada narración. Por ello, cada uno de los principios formulados en la primera fase de este capítulo fue sometido a relectura reiterada, contrastando la interpretación inicial del investigador con las palabras exactas de los estudiantes, en un esfuerzo constante por evitar que la experiencia previa del orientador escolar sustituyera, en lugar de iluminar, la voz propia de cada participante.

Aportes de esta investigación al campo de la fenomenología educativa en contextos rurales

Más allá de los principios específicos formulados, esta investigación realiza un aporte de orden más general al campo de la fenomenología educativa aplicada a contextos rurales, todavía escasamente desarrollado en la literatura colombiana en comparación con los estudios fenomenológicos realizados en contextos urbanos. Juárez (2016) ya advertían sobre la necesidad de investigaciones que no trasladaran, sin más, categorías pensadas para la escuela urbana al análisis de la experiencia rural. Los ocho principios desarrollados en este capítulo, particularmente los de corresponsabilidad rural

y espacialidad acogedora, responden directamente a ese llamado, al mostrar como la distancia geográfica, la dispersión de las viviendas y el papel comunitario de la escuela configuran una experiencia del TMAD cualitativamente distinta de la que documentan los estudios centrados en poblaciones urbanas.

Un segundo aporte se refiere al lugar del orientador escolar rural dentro de la investigación educativa. Buena parte de la literatura revisada en el marco teórico de esta tesis proviene de investigadores externos a las instituciones estudiadas, lo cual aporta objetividad, pero también distancia respecto de la cotidianidad escolar. Esta investigación, realizada desde la propia función de orientación escolar, demuestra que es posible sostener el rigor fenomenológico-hermenéutico exigido por Van Manen (1990) sin renunciar a la implicación profesional del investigador con el contexto estudiado, siempre que esa implicación se someta, como se hizo a lo largo de este capítulo, a un ejercicio sostenido de reflexividad y contraste con la voz literal de los participantes.

Finalmente, esta investigación contribuye a una discusión más amplia sobre el lugar de la fenomenología hermenéutica frente a los enfoques conductuales predominantes en el abordaje escolar del TMAD. Sin descalificar el aporte que estos últimos puedan ofrecer en contextos clínicos específicos, los hallazgos aquí presentados sugieren que la comprensión situada de la experiencia vivida constituye, por sí misma, un aporte pedagógico legítimo y necesario, no un paso previo o complementario a la intervención técnica, sino una forma de conocimiento con valor propio para orientar el acompañamiento escolar cotidiano.

Límites y alcances del proceso interpretativo

Todo ejercicio fenomenológico-hermenéutico, por riguroso que sea, opera dentro de límites que resulta necesario declarar con honestidad académica. El primero de ellos se refiere al número de participantes: ocho estudiantes, aunque suficiente para el propósito comprensivo —no generalizable— de la fenomenología hermenéutica, no permite extrapolar los principios aquí formulados a la totalidad de los estudiantes rurales con TMAD en Colombia, ni siquiera a la totalidad de quienes cursan estudios en las tres

instituciones educativas participantes. Van Manen (1990) es explícito en este punto: el propósito de la investigación fenomenológica no es producir generalizaciones estadísticas, sino profundizar la comprensión de un fenómeno en su especificidad, confiando en que esa comprensión resuene, por analogía, en la experiencia de quienes no participaron directamente en el estudio.

Un segundo limite se refiere a la temporalidad misma de la recolección: las entrevistas conversacionales capturaron un momento particular en la vida de cada estudiante, y no permiten afirmar como evolucionara su relación con el TMAD, con la escuela o con sus vínculos familiares en el mediano o largo plazo. Los principios formulados en este capítulo deben leerse, por tanto, como una fotografía interpretativa de un momento especifico, y no como una descripción definitiva del desarrollo futuro de estos estudiantes.

Un tercer limite, ya mencionado al hablar de la reflexividad del investigador, se refiere a la cercanía profesional entre quien investiga y el contexto investigado. Si bien esta cercanía se asumió como recurso interpretativo y no como sesgo a ocultar, es necesario reconocer que un investigador ajeno al contexto rural de Manizales, o ajeno a la función de orientación escolar, podría haber realizado énfasis distintos en la lectura del mismo material narrativo. Esta limitación no invalida los hallazgos, pero si invita a que futuras investigaciones, realizadas desde otras posiciones, contrasten y enriquezcan los principios aquí propuestos.

Síntesis integradora del Momento V

Los ocho principios desarrollados en este momento (corporalidad silenciosa, temporalidad suspendida, espacialidad acogedora, racionalidad presente, silencio como forma de presencia, corresponsabilidad rural, corporeidad docente y resiliencia situada) no constituyen compartimentos aislados, sino distintas entradas a una misma experiencia: la de habitar la escuela rural con un Trastorno Mixto Ansioso Depresivo. Desde Van Manen (2014), la comprensión fenomenológica permanece abierta a nuevas lecturas de la experiencia vivida; en ese sentido, estos principios no cierran la

interpretación de la experiencia de los ocho estudiantes participantes, sino que la mantienen abierta a nuevas comprensiones y a su necesaria contrastación en la práctica pedagógica cotidiana.

Ninguno de estos principios pretende resolver, medir o corregir la experiencia de los estudiantes con TMAD en el contexto rural. Su propósito, más modesto y a la vez más profundo, consiste en ofrecer a los docentes, orientadores y familias de la Colombia rural una comprensión situada de lo que sus estudiantes viven, y desde esa comprensión, abrir posibilidades concretas de acogida, escucha, cuidado y vinculo dentro de la escuela.

Vale la pena recordar, para cerrar este capítulo, la advertencia de Van Manen (2003) sobre el carácter siempre provisional del texto fenomenológico: escribir sobre la experiencia vivida de otro es, inevitablemente, traicionarla un poco, porque ninguna palabra escrita agota jamás la riqueza de lo vivido. Los ocho principios aquí formulados deben leerse, por tanto, no como una fotografía definitiva de lo que significa ser estudiante rural con TMAD en Manizales, sino como una invitación abierta, dirigida a quienes acompañan a estos estudiantes día a día, a seguir escuchando con el mismo cuidado con el que se escuchó a EST01, EST02, EST03, EST04, EST05, EST06, EST07 y EST08 a lo largo de esta investigación. En el capítulo siguiente, estos principios se despliegan en orientaciones fenomenológico-pedagógicas para el acompañamiento en la escuela rural.

Un encuentro para la socialización

Un aspecto importante en la investigación fenomenológica es la devolución interpretativa: un proceso en el que los hallazgos y las comprensiones alcanzadas se comparten con los participantes, no para ser verificados, sino para ser dialogados y enriquecidos desde sus propias voces. Así, se plantea la necesidad de un proceso a través del cual se develen los hallazgos y las aproximaciones teóricas propuestas por el investigado en conjunto con los sujetos que participaron inicialmente a través de las técnicas de recolección de los datos. De acuerdo con Fine (como se citó en Hernández-Sampieri, et al., 2014) “los investigadores deben ser algo más que ventrílocuos o

vehículos para expresar las voces de los participantes" (p.522). Éstos deben fungir entonces como parte activa del proceso, siendo consultados para que validen y/o confirmen lo esgrimido por el investigador. Dicho proceso es denominado socialización.

Esta devolución interpretativa, además de compartir las comprensiones alcanzadas a través del proceso investigativo, supone un espacio reflexivo; se plantean y comparten diversos puntos de vista y recomendaciones de los participantes y actores educativos que puedan nutrir investigaciones posteriores a partir de nuevos cuestionamientos y perspectivas y en el cual se plantean posibles acciones relacionadas con el tema y contexto investigado. Por otro lado, también se vislumbran las barreras encontradas. En el caso de la presente investigación, el espacio de socialización se llevó a cabo entonces entre el investigador y los ocho casos (informantes clave), todos adscritos como estudiantes con TMAD. Asimismo, el proceso se realizó conforme a las etapas descritas a continuación.

Primera etapa. Convocatoria: A través de esta etapa se procedió a convocar a los sujetos de interés. Para tales efectos se conversó con ellos previamente y de manera informal con el fin de determinar una fecha idónea en la que estuvieran disponibles. Se decidió entonces el día 03 de diciembre de 2025 en el horario de 4:00pm a 5:00 pm. Se diseñó en concordancia una carta de invitación formal que fue remitida a cada uno de ellos. A su vez, en esta etapa inicial, el investigador realizó la preparación y diseño de su presentación, que se realizaría bajo la forma de una exposición oral de los aspectos más importantes de la investigación, haciendo énfasis en los hallazgos y la propuesta de constructo, con el apoyo de diapositivas.

Segunda etapa. Organización logística: La logística de la socialización consistió en primer lugar en el aseguramiento de un espacio idóneo para el mismo, el cual fue en la sede educativa rural de Manizales IER La Cabaña, donde se recibió a los estudiantes de esa sede y de las sedes: I.E.R María Goretti y IER San Peregrino. También se garantizó un videobeam para proyectar la diapositiva. Asimismo, el investigador ofreció un refrigerio para garantizar la comodidad de los asistentes.

Tercera etapa. Presentación de hallazgos y teoría derivada: El docente investigador realizó una introducción, agradeciendo debidamente a los asistentes, entre los cuales no solamente se encontraban los originales sujetos de estudio participantes de la técnica de entrevista, sino otros miembros interesados de la comunidad educativa de la institución. A estos se les explicó de antemano la estructura que seguiría su exposición. Seguidamente, se realizó la presentación de las dispositivas formato Power Point siguiendo la regla Kawasaki (1996) de 10-20-30: 10 diapositivas presentadas en 20 minutos y con una letra de 30 puntos, lo que en conjunto garantiza la atención y escucha interesada de los espectadores.

Así, la presentación inició con la indicación del propósito general y propósitos específicos. Este punto en particular es de gran importancia, puesto que éstos últimos fungieron en el marco de la investigación como unidades de análisis para la búsqueda de categorías. Seguidamente se contextualizó un poco el objeto de estudio y se mencionaron los aspectos metodológicos, teniendo en cuenta que había transcurrido bastante tiempo desde la aplicación de la técnica de recolección de datos. Las actividades se centraron principalmente en la descripción de los hallazgos y categorías que emergieron del análisis de los datos que ellos mismos aportaron. Asimismo, la presentación culminó con la exposición de los aspectos constitutivos del de secundaria con manifestaciones ansioso-depresivas, en sus rutinas escolares, en la localidad rural de Manizales en Colombia, razón de ser de este trabajo de investigación.

A continuación, se presentan fotografías que dan cuenta de esta etapa:

Ilustración 6.Fotografías tomadas en la etapa de presentación de hallazgos y ejes del modelo



Nota: Fotografías tomadas por el autor de esta investigación (2025)

Cuarta etapa. Devolución interpretativa y diálogo de saberes: Habiendo concluido la presentación, el docente investigador instó a los participantes al debate sobre la base de tres aspectos: el primero, en relación con las percepciones en torno al tratamiento de los datos, materializados en los hallazgos y lineamientos propuestos. El segundo, recomendaciones para la mejora de la tesis doctoral y, en tercer lugar, sus fortalezas y/o debilidades. Así, esta etapa consistió en una retroalimentación de dudas y aportes. En particular, los docentes expresaron su interés en el tema al recalcar su importancia para los fines de su propia práctica pedagógica, a la vez que manifestaron la necesidad de seguir indagando en cómo enfrentar situaciones de transformación pedagógica conductual.

Ilustración 7. Orientaciones fenomenológico-pedagógicas para el acompañamiento



Nota: Fotografías tomadas por el autor de esta investigación (2025)

Reflexiones del proceso de socialización

En relación con la primera pregunta, se pudo evidenciar una leve disparidad entre la pregunta en sí misma y algunas de las respuestas planteadas, dado que algunos de los participantes no aprobaron o desaprobaron los hallazgos y lineamientos; sino que resaltaron la importancia del tema investigado y el producto mostrado. Sin embargo, algunas respuestas, muestran que sí existió una correlación entre los hallazgos y propuestas de lineamientos con las opiniones emitidas en principio por los actores sociales. Esto permite afirmar a grandes rasgos que los aspectos propuestos por el docente investigador sí guardan relación con las experiencias docentes documentadas a través de la técnica de recolección de datos. Esto indica que el ejercicio de devolución

interpretativa fue pertinente para enriquecer la comprensión del fenómeno, al poner en diálogo las interpretaciones del investigador con las voces de los participantes.

En cuanto a la segunda pregunta, las recomendaciones que los sujetos de estudio hacen a la investigación son las siguientes: se hace necesaria una socialización y/o divulgación a gran escala de la propuesta, que implique otros miembros de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes y administrativos docentes, en tanto sujetos inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, en la socialización con éstos tal vez puedan aportar juicios de valor y experiencias que potencien el modelo propuesto. Por otro lado, la inclusión procesos pedagógicos para transformar las conductas en los estudiantes con TMAD. Esto permite para darle actualidad a los planteamientos.

Finalmente, en relación con la tercera pregunta relacionada con las fortalezas y debilidades, las respuestas arrojaron más fortalezas que debilidades. Las primeras, encaminadas sobre todo a destacar cómo la propuesta puede mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje desde dinámicas innovadoras, además de su pertinencia y novedad. Y las debilidades relacionadas con un posible contexto hostil de aplicación: instituciones incapaces de garantizar herramientas materiales y, por otro lado, una posible dificultad en la superación de paradigmas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo aquellas fundamentadas en la verticalidad en el aula.

En definitiva, se puede afirmar que el ejercicio de socialización de hallazgos y teoría derivada resultó siendo de un gran valor, al suponer un momento de retroalimentación capaz de impulsar aún más la investigación, a la vez que cumple con el propósito de socializar lo investigado con los actores educativos que podrían valorar su pertinencia en el aula.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación doctoral permitió articular comprensivamente la pedagogía en entornos rurales con la educación emocional, ofreciendo una propuesta innovadora, que emerge de las experiencias vividas de los estudiantes, denominada Modelo de pedagogía de la acogida para el bienestar emocional preventivo orientado al acompañamiento del bienestar emocional y al fortalecimiento de la participación académica.

Sobre el primer propósito —explorar cómo las narrativas configuran el sentido de la cotidianidad escolar y las relaciones socio-afectivas—, el análisis reveló que, para los estudiantes con TMAD en la ruralidad de Manizales, la escuela no es solo un lugar de aprendizaje: es un espacio que se habita entre el refugio y el peso, según la presencia o ausencia de otros. Los principios de la espacialidad acogedora y de la relacionalidad presente sintetizan este hallazgo: la cotidianidad escolar cobra sentido cuando el estudiante encuentra vínculos que lo sostienen sin exigirle resolverlo todo.

Sobre el segundo propósito — Indagar la manifestación corporal y emocional, la vivencia del TMAD en la vida diaria de los estudiantes, considerando el entorno rural de Manizales —, se comprendió que el primer lenguaje del sufrimiento es el cuerpo: la calma visible puede ser el mayor esfuerzo de la jornada, y el silencio no equivale a ausencia. Los principios de la corporalidad silenciosa y del silencio como forma de presencia recogen esta comprensión: el malestar se inscribe en el cuerpo antes que, en la palabra, y pide ser advertido con tacto.

Sobre el tercer propósito —interpretar las narrativas del tiempo, el ritmo escolar y el proyecto de vida—, se develó una asincronía entre el tiempo institucional y el tiempo interior del estudiante, así como la coexistencia de una temporalidad suspendida con la apertura de un futuro posible. Los principios de la temporalidad suspendida y de la

resiliencia situada expresan que sostenerse ya es una forma de avanzar, y que el proyecto de vida reorganiza la existencia sin negar el sufrimiento.

Sobre el cuarto propósito —develar la relación vivida con docentes, compañeros y familias—, se comprendió que el bienestar del estudiante depende de una red de sostén que excede al individuo. Los principios de la relacionalidad presente, de la corporeidad docente y de la corresponsabilidad rural muestran que el gesto, el tono y la mirada del docente y del orientador, junto con la articulación entre escuela, familia y comunidad, hacen habitable la experiencia escolar.

Sobre el quinto propósito —Configurar los principios fenomenológicos-pedagógicos emergentes a partir del significado y el sentido profundo que los estudiantes con TMAD develan en el contexto de la ruralidad de Manizales —, la investigación aporta los ocho principios fenomenológico-pedagógicos que, en su conjunto, constituyen una pedagogía de la acogida: una comprensión situada que no busca medir ni corregir la experiencia del TMAD, sino reconocerla, acompañarla y sostenerla en el contexto rural de Manizales. En este sentido, el autor de esta investigación, creó una frase que identifica la labor docente y acompañamiento del orientador en este contexto escolar:



Referencias

American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Anabalón-Anabalón, Y. y Vega-Román, E. (2023). Diseño y Validación de un Cuestionario de Compromiso Académico Conductual para Estudiantes de Prácticas Profesionales en Trabajo Social. Inverciencia.VOL. 48 Nº 3.

Andersson, G., Cuijpers, P., Carlbring, P., Riper, H., & Hedman, E. (2014). Guided internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. World Psychiatry, 13(3), 288-295. https://doi.org/10.1002/wps.20149

Anneken, V., Hanssen-Doose, A., Hirschfeld, S., Scheuer, T., & Thietje, R. (2010). Influencia del ejercicio físico en la calidad de vida de personas con lesión medular. Spinal cord, 48 (5), 393-399. https://www.nature.com/articles/sc2009137

Arango, D. E. S., & Pacheco, L. E. M. (2018). La escuela rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. Saber, Ciencia y Libertad, 13(1), 275-289.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Australian Psychological Society. (2020). MindMatters: A mental health initiative for secondary schools. https://www.mindmatters.edu.au/

Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Bachelard, G. (1994). The poetics of space (M. Jolas, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1958).

Bados López, A., & García Grau, E. (2010). La Técnica de la reestructuración cognitiva. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38285452/Reestructuracion_Cognitiva-libre.pdf?1437768221=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFacultat_de_Psicologia_Departament_de_Pe.pdf&Expires=1779069397&Signature=ZqERRO3bBlakVib-~B7OA0Uc5Mv-gdeLVBZ4n5sHC~C1fdWqKd7kx6iHWrxyZMuId4ejxn8b3-BEZmh0DkcGXkhQdOGujXDAZsE3AWjbNKHAEgcQPS1Qpn-~ZCAGZ92Z2Q9yCUH3QYe9OUS7k1chBn3BMlR0JqZ3o3nt1xQqfn7ipZMWK55~RBVk4VzMuL6DV5c8ukAyeo~0RqIR~f1Xbw6SIxfAhLRY08pIsctydVj9bTbRESxVGLpsW43-cybpxiQkso3hLKcgD5EazRbBRGO0cehiThswxUL~wsmJw-8jatEfhl6wgTociGTBmzPG5~dgitwe06ZVZdHdPMKyow__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bárcena, F., & Mélich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós.

Barraca Mairal, J. (2009). La activación conductual (AC) y la terapia de activación conductual para la depresión (TACD): Dos protocolos de tratamiento desde el modelo de la activación conductual. eduPsykhé, 8(1), 23–50.

Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). Depression: Causes and treatment. University of Pennsylvania Press.

Beck, A. T. (1979). Cognitive therapy of depression. Guilford Press.

Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. International Universities Press.

Beck, J. S., & Freeman, A. (1990). Cognitive therapy of personality disorders. Guilford Press.

Begetón, E. (2022). Neuroeducación y funciones ejecutivas: Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Valencia.

Beidas, R. S., Barmish, A. J., & Kendall, P. C. (2015). Training as usual: Can therapist behavior influence the effectiveness of training in cognitive-behavioral therapy for youth anxiety? Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83(1), 38–44. https://doi.org/10.1037/a0038414

Betegón Blanca, E. (2022). Neuroeducación y Funciones Ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula.

Bice, B. J., & Kratochwill, T. R. (2016). Teleconsultation: The use of technology to improve evidence-based practices in rural communities. Journal of School Psychology, 56, 27-43. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.02.001

Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.

Boix, R., & Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Generar condiciones de bienestar emocional y Cambio en Educación, 18(2), 115-133. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006

Borman, G. D., Grigg, J., & Hanselman, P. (2016). An effort to close achievement gaps at scale through self-affirmation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 38(1), 21-42. https://doi.org/10.3102/0162373715581709

Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2008). Mental disorders and subsequent educational attainment in a US national sample. Journal of Psychiatric Research, 42(9), 708-716. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2007.09.001

Buitrago Martínez, K. (2024). Una concepción relacional del conocimiento para fortalecer la relación pedagógica.

Bustos, A. (2011). La escuela rural. Octaedro.

Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. Clinical Psychology Review, 26(1), 17-31. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.003

Carrete, N., & Domingo, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. Revista Brasileña de Educación, 6, 1-31. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452

Chorpita, B. F., & Weisz, J. R. (2005). Cognitive-behavioral therapy for youth with anxiety disorders. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34(4), 539-566. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3404_1

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.). (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.

Corrigan, P. W. (2004). How stigma interferes with mental health care. American Psychologist, 59(7), 614–625. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614

Craske, M. G., Treanor, M., Dour, H., Meuret, A. E., Ritz, T., & Ronquillo, J. G. (2008). Maximizing exposure therapy: An augmented two-week protocol for social anxiety disorder—A randomized controlled trial. Journal of Anxiety Disorders, 22(3), 1180–1192. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.09.005

Craske, M. G., Treanor, M., Conway, C. C., Zbozinek, T., & Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. Behaviour Research and Therapy, 58, 10–23. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.04.006

Cuijpers, P., Karyotaki, E., Weitz, E., Andersson, G., Hollon, S. D., van Straten, A., & Ebert, D. D. (2016). The effects of psychotherapies for major depression in adults on remission, recovery and improvement: A meta-analysis. Journal of Affective Disorders, 202, 543-553. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.060

Cyrulnik, B. (2001). Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. Gedisa.

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. Journal of College Reading and Learning, 30(2), 120-134. https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850097

Del Barrio, V., & Carrasco, M. A. (2018). Ansiedad y depresión en la infancia y adolescencia: Evaluación, diagnóstico e intervención. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5(3), 9–16.

Díaz, D. (2024). Depresión adolescente: Un constructo teórico desde la percepción de estudiantes, padres y docentes para un abordaje preventivo [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Dilthey, W. (1976). Selected writings (H. P. Rickman, Ed. & Trans.). Cambridge University Press.

Dimidjian, S., Hollon, S. D., Dobson, K. S., Schmaling, K. B., Kohlenberg, R. J., Addis, M. E., ... & Jacobson, N. S. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74(4), 658-670. https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.658

Durán, M. A. (2004). La terapia cognitiva en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. Papeles del Psicólogo, 25(88), 69-77.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Birch Lane. https://psycnet.apa.org/record/1963-01437-000

Foa, E. B., Huppert, J. D., Leiberg, S., Langner, R., Kichic, R., Hajcak, G., & Salkovskis, P. M. (2002). The Obsessive-Compulsive Inventory: Development and validation of a short version. Psychological Assessment, 14(4), 485–496. https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.4.485

Fonseca, E. S., & Echeburúa, E. (2020). Trastornos de ansiedad y depresión en adolescentes: Estrategias de intervención psicológica. Editorial Pirámide.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

Fuchs, T. (2013). Depression, intercorporeality, and interaffectivity. Journal of Consciousness Studies, 20(7–8), 219–238.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatte, A. J., Samuels, B., ... & S

Goffman, E. (1986). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Simon & Schuster. (Original work published 1963).

Google. (2025). Google Maps/Earth [Servicio de mapas e imágenes satelitales]. https://earth.google.com/

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. Teachers College Press.

Haworth, G. O. (1993). Human Change Processes: The Scientific Foundations of Psychotherapy. Social Work, 38(2), 236-238.

Heidegger, M. (1962). Being and time (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row. (Original work published 1927).

Hernández Salamanca, G., et al. (2014). Educación rural: retos y posibilidades. UNESCO.

Hinshaw, S. P. (2005). The stigmatization of mental illness in children and parents: Developmental issues, family concerns, and research needs. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(7), 714–734. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01456.x

Hofmann, W., & Kotabe, H. (2012). Un modelo general de autocontrol preventivo e intervencionista. Social and Personality Psychology Compass, 6 (10), 707-722. https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-9004.2012.00461.x

Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. Clinical Psychology: Science and Practice, 8(3), 255–270. https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255

Juárez, D. (Coord.). (2016). Educación rural: experiencias y propuestas de mejora. Colofón/Universidad Autónoma de Sinaloa.

Kawasaki, G. (2005). The 10/20/30 rule of PowerPoint. Guy Kawasaki Blog. https://guykawasaki.com/the_102030_rule/

Leder, D. (1990). The absent body. University of Chicago Press.

Linehan, M. M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. Guilford Press. (técnicas de tolerancia al malestar) (Referido en técnicas de regulación emocional y habilidades interpersonales).

López, V., Pérez, E., & Morales, A. (2019). Estrategias de afrontamiento en adolescentes con sintomatología depresiva. Psicología y Salud, 29(2), 221–230. https://doi.org/10.25009/pys.v29i2.2600

Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). Depression in context: Strategies for guided action. W. W. Norton.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Meichenbaum, D. (2007). Cognitive-behavior modification: An integrative approach. Plenum Press.

Mena Córdoba, D. C. (2022). La evaluación de competencias: acercamientos en el saber, las diversidades y los reconocimientos.

Méndez-Arzaba, A. y González-Gómez, C.E. (2023). Intervención conductual y desempeño académico en estudiantes universitarios con Trastorno Límite de la Personalidad: estudio de caso. Licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0). DOI: https://doi.org/10.25009/uvs.vi21.3200

Mercader Rovira, A. (2022). Atención plena en estudiantes de educación secundaria: impacto en los problemas de los adolescentes, la concentración, flexibilidad cognitiva y rendimiento académico. https://recercat.cat/handle/10459.1/84549

Merleau-Ponty, M. (1962). Phenomenology of perception (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945).

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: informe de seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Proyecto de Educación Rural. Disponible en: www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Salud y Protección Social (2024). Análisis de Situación de la Salud Mental con Énfasis en Determinantes Sociales. Colombia, 2024. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/asis-salud-mental-determinantes-sociales-colombia.pdf

Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación, 35, 1–22.

Nages, J. L. S., Chica, Ó. D., Escolano-Pérez, E., & Martínez, A. R. (2016). Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.). University of California Press.

Organización Mundial de la Salud. (2021). Salud mental de los adolescentes. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Pérez E., Nuria (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). ISBN 978-84-608-4847-9, págs. 690-705

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En Food and Agriculture Organization, Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 164–216). FAO.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

Ratcliffe, M. (2015). Experiences of depression: A study in phenomenology. Oxford University Press.

Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. SAGE.

Rodríguez Ávila, A. C., & Sánchez Mendoza, M. (2023). Factores generadores potenciales de ansiedad y depresión en adolescentes del grado 10 de una institución educativa en Soledad Atlántico-Colombia. https://hdl.handle.net/20.500.12442/12745

Ruiz-Robledillo, N., & Moya-Albiol, L. (2017). Estrés y apoyo social percibido en adolescentes con dificultades emocionales. Anales de Psicología, 33(2), 379–386. https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251311

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP). https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017

Schütz, A. (1972). The phenomenology of the social world (G. Walsh & F. Lehnert, Trans.). Northwestern University Press.

Soler, J.L.; Aparicio, L.; Díaz, O., Escolano, E.; Rodríguez, A. (2016). Inteligencia Emocional y Bienestar II. Ediciones Universidad San Jorge.

Stanghellini, G. (2004). Disembodied spirits and deanimated bodies: The psychopathology of common sense. Oxford University Press.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 3ª ed. Editorial Paidós

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

UNICEF Colombia. (2024). De salud mental sí hablamos: UNICEF Colombia propone abrir una conversación sobre la salud mental de niños, niñas y adolescentes. https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/de-salud-mental-s%C3%AD-hablamos-unicef-colombia-propone-abrir-una-conversaci%C3%B3n-sobre

Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Routledge.

Van Manen, M. (2015). Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do. Routledge.

Van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Left Coast Press.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books.

Van Manen, M. (1997). From meaning to method. Qualitative Health Research, 7(3), 345–369. https://doi.org/10.1177/104973239700700303

Van Manen, M. (1991). The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. State University of New York Press.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.

Vázquez, C., Hervás, G., & Ho, S. M. Y. (2018). Psicología positiva en la infancia y adolescencia: Avances en la comprensión del bienestar emocional. Revista de Psicología General y Aplicada, 71(2), 69–85. https://doi.org/10.5093/rp2018a7

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Willis, P. (2000). The ethnographic imagination. Polity Press.

ANEXO A-1

Bloque de preguntas (Entrevista conversacional)

Preguntas para Guion de entrevista conversacional

1. ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? ¿Cómo te ha afectado? ¿Me puedes contar alguna experiencia?

Invitación narrativa: Me gustaría que nos situáramos en este paisaje de la ruralidad de Manizales, con sus montañas, sus neblinas y sus distancias. Piensa en un día específico en el que salir de tu casa hacia la escuela haya sido un reflejo de cómo te sientes habitualmente.

Trata de recordar una mañana concreta: ¿cómo se sentía el clima, el camino, el silencio o el ruido de la vereda mientras ibas hacia el colegio?

¿Cómo se transforma ese espacio rural en tu mente y en tu bienestar cuando estás bien, en contraste con un día en que la ansiedad o la tristeza están muy marcadas?

Cuéntame la historia de un momento específico en el que hayas sentido que este entorno (la distancia, el campo, la calma o el aislamiento) influyó directamente en tu estado de ánimo.

2. ¿En la escuela o liceo, te has sentido ansioso o muy ansioso? ¿Qué haces en esos momentos? ¿Cuál ha sido tu vivencia? ¿Me puedes poner un ejemplo?

Invitación narrativa: La ansiedad y la tristeza no son solo ideas, se sienten en la piel, en el pecho, en la respiración. Trae a tu memoria un momento exacto, dentro del salón de clases o en el recreo, donde hayas sentido que la ansiedad se volvió muy intensa, casi insoportable.

Estando ahí sentado en tu pupitre en ese momento, ¿qué estaba pasando físicamente en tu cuerpo? ¿Qué hacían tus manos, tus ojos, tu respiración?

¿Qué hiciste en ese segundo exacto para intentar sostenerte o refugiarte? (¿Miraste por la ventana, te escondiste en el baño, apretaste un lápiz?). Descríbeme esa escena como si fuera una película.

Si pudieras describir la "atmósfera" o el peso del salón de clases en ese instante en que te sentías tan ansioso, ¿cómo era?

3. ¿Cómo percibes el paso del tiempo? Por ejemplo, en relación a tu ritmo escolar, ¿tu proyecto de vida? ¿Cómo te hace sentir? ¿Cómo es esa experiencia? ¿Cómo la vives?

Invitación narrativa: El tiempo del reloj avanza igual para todos, pero el tiempo que vivimos por dentro cambia. Hay días en la escuela donde cinco minutos parecen una eternidad o semanas que pasan sin que nos demos cuenta.

Cuando estás en una clase y te visita el malestar del TMAD, ¿cómo experimentas el transcurrir de los minutos? Cuéntame cómo es la vivencia de esperar a que suene el timbre de salida en uno de tus días más difíciles.

Hablemos del ritmo: la escuela exige entregar tareas, cumplir horarios, correr... ¿Cómo choca ese ritmo externo del colegio con tu propio ritmo interno cuando no te sientes bien?

Si miras hacia adelante, hacia tu proyecto de vida fuera del colegio o al terminar el estudio en Manizales, ¿qué imagen o qué sensación concreta te genera pensar en el "mañana" desde lo que vives hoy? ¿Se siente lejano, pesado, borroso?

4. ¿Cómo es tu relación con los profesores, tus compañeros, en el aula de clase? ¿Qué significan ellos para ti? ¿Me puedes describir o dar ejemplos?

Invitación narrativa: En la escuela compartimos el espacio con muchas personas. Me gustaría que pienses en un día reciente en el que interactuaste con tus profesores y compañeros mientras cargabas con este malestar en silencio, o expresándolo.

(Profesores y Compañeros):

Recuerda una escena particular en el aula: ¿Cómo sentiste la mirada o la presencia de tu profesor/a o de tus compañeros en ese momento? ¿Qué significó ese gesto o esa palabra (o ese silencio) para ti?

Descríbeme un ejemplo de un momento donde te hayas sentido verdaderamente acompañado o, por el contrario, profundamente solo y lejano en medio de un salón lleno de gente.

¿Cómo percibes que es tu relación con tu familia con la escuela? ¿Cómo la describes? ¿Por ejemplo?

¿Cómo es el puente entre tu casa en el campo y la escuela? Cuéntame una situación o conversación en tu hogar donde se haya hecho evidente cómo percibe tu familia tu vida en el colegio o tus dificultades de bienestar.

(Familia y Escuela)

Cuando estás en la escuela, ¿de qué manera se hace presente el recuerdo, la exigencia o el apoyo de tu familia en tu cotidianidad escolar?

Para cerrar esta conversación, si tuvieras que elegir un objeto, un rincón de este colegio, o una palabra que guarde el secreto de todo lo que significa ser tú, estudiar aquí y convivir con la ansiedad y la tristeza, ¿cuál sería? [...]. Te agradezco profundamente haber encarnado en palabras tu experiencia hoy. ¿Cómo te sientes al haber compartido estas historias conmigo?"

ANEXO A-2 Respuestas de las entrevistas

TRANSCRIPCIONES ENTREVISTA CONVERSACIONAL

Vivencia de estudiantes con TMAD en el mundo escolar rural de Manizales

Método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen

Relación de informantes codificados

Código	Edad	Año escolar	Institución
EST01	16 años	SEPTIMO	I.E.R. La Cabaña
EST02	13 años	SEXTO	I.E.R. La Cabaña
EST03	15 años	DECIMO	I.E.R. San Peregrino
EST04	18 años	NOVENO	I.E.R. San Peregrino
EST05	15 años	OCTAVO	I.E.R. San Peregrino
EST06	14 años	OCTAVO	I.E.R. María Goretti

EST07	**16 años**	**DECIMO**	**I.E.R. María Goretti**
EST08	**15 años**	**UNDECIMO**	**I.E.R. María Goretti**

Entrevista N.° 1 - EST01 | Edad: 16 años | Grado: Séptimo | Colegio: I.E.R. La Cabaña

Percepción del investigador y clima de la entrevista. La entrevista con EST01 inicia con un clima de reserva. La estudiante se percibe contenida, de voz baja y respuestas inicialmente breves. El investigador observa que cuando se habla de la casa, de quedarse sola y de los momentos de mayor crisis, su mirada tiende a bajar y su postura se cierra; no se muestra agitada, sino con una ansiedad silenciosa. Cuando aparece el colegio como tema, especialmente la orientación escolar, los compañeros y la pintura, el ambiente se suaviza. El clima general de la entrevista es cuidadoso, con pausas largas y con una apertura progresiva que permite que la estudiante diga asuntos que parecen normalmente guardados.

Transcripción conversacional

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? ¿Cómo te ha afectado? ¿Me puedes contar alguna experiencia? Me gustaría que nos situáramos en el paisaje de la ruralidad, con sus distancias, sus silencios y la vida entre la casa y el colegio.

EST01: Sí, creo que vivir y estudiar aquí afecta mi bienestar. Cuando estoy tranquila, el camino hacia el colegio se siente como algo normal: uno sale de la casa, llega al colegio y sigue el día. Pero cuando estoy mal, el mismo camino se siente más largo y más solo. A veces salgo de la casa después de haber estado sola, porque mi tía trabaja, y eso me pone a pensar demasiado. En esos días no es tanto lo que pasa afuera, sino lo que llevo por dentro. El silencio, que en otros momentos puede ser tranquilo, se vuelve como una forma de estar más metida en mis pensamientos.

Recuerdo mañanas en que iba hacia el colegio con tristeza, como si la casa se me hubiera quedado encima. En la casa me da mucha tristeza y ansiedad cuando estoy sola; en cambio, aquí en el colegio siento que están pendientes de uno. Esa diferencia es importante para mí. La

ruralidad y la distancia pueden hacer que una se sienta muy sola cuando no tiene con quién hablar, pero también el colegio, dentro de ese mismo territorio, se vuelve como un lugar donde hay más compañía. Para mí llegar al colegio no significa solo entrar a clase, sino salir un poco de la tristeza que aparece cuando estoy sola.

Cuando ese recorrido ocurre después de haber estado sola, no lo vivo como una simple ida al colegio. Siento que salgo cargando una casa silenciosa, una casa donde no siempre sé a quién decirle lo que está pasando. Por eso la llegada al colegio tiene un valor distinto: no es solamente llegar a estudiar, sino entrar a un espacio donde hay rostros, horarios, voces y alguien que puede darse cuenta si no estoy bien. A veces esa sola posibilidad ya cambia el día.

Nota del investigador: Ante esta pregunta, EST01 se muestra reservada. Habla en voz baja y hace pausas antes de referirse a la casa; cuando menciona que se queda sola, baja la mirada y junta las manos sobre las piernas.

Investigador: Trata de recordar una mañana concreta: ¿cómo se sentía el clima, el camino, el silencio o el ruido de la vereda mientras ibas hacia el colegio? ¿Cómo se transforma ese espacio cuando estás bien y cuando la tristeza está muy marcada?

EST01: Cuando estoy bien, el camino no pesa. Puedo caminar o llegar sin pensar tanto, mirar lo que hay alrededor y sentir que el día puede estar normal. Pero cuando estoy triste, todo se siente diferente. El silencio se siente más fuerte. Uno siente que las cosas están lejos, que no hay nadie cerca y que tiene que cargar sola lo que está sintiendo. A veces no tengo ganas de hablar y lo único que quiero es llegar al colegio para no seguir en esa sensación de estar encerrada en lo que pienso.
Cuando la tristeza está muy marcada, el espacio se vuelve como una extensión de lo que siento: si estoy sola en la casa, el camino también se siente solo; si mi mente está en blanco, el trayecto también se siente como automático. No es que vea algo específico que me ponga peor, sino que el lugar permite que los pensamientos crezcan. Por eso para mí es tan fuerte la diferencia entre casa y colegio: en la casa me quedo con los pensamientos; en el colegio puedo sentirme más despegada de ellos, más tranquila, porque hay personas, clases y alguien que puede preguntar cómo estoy.

En esos días no necesito que el paisaje esté triste para sentirlo triste. Puedo ver las mismas cosas de siempre, pero todo parece más lejano. Si estoy tranquila, el camino me permite respirar; si estoy mal, el mismo silencio me encierra. Ahí entiendo que el bienestar no depende solo del

lugar donde vivo, sino de cómo ese lugar se junta con mi soledad, mis pensamientos y la presencia o ausencia de personas que me cuiden.

Nota del investigador: Al hablar del camino al colegio, la estudiante responde con más continuidad. No describe el paisaje de manera extensa, pero sí marca con claridad la diferencia entre caminar tranquila y caminar cargando tristeza.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? La ansiedad y la tristeza no son solo ideas: se sienten en el cuerpo, en la respiración, en las manos, en la mirada. Trae a tu memoria un momento exacto dentro del salón o en el recreo.

EST01: Sí, me he sentido así. Hay momentos en los que estoy sentada en el salón y los demás siguen la clase, pero yo siento que no estoy completamente ahí. La mente se me pone en blanco. No pienso nada claro y a veces siento como si no tuviera emoción. Es difícil explicarlo, porque no siempre es llorar o gritar; muchas veces es quedarme callada, mirar el cuaderno, mirar hacia abajo y esperar a que pase. Por fuera puedo parecer tranquila, pero por dentro siento que algo se apagó.
En esos momentos el cuerpo se queda como pesado. Las manos pueden quedarse quietas o moverse sin que yo me dé cuenta. La respiración se siente rara, porque una trata de estar normal para que no se note. La atmósfera del salón se siente lejana: están los compañeros, está el profesor, hay voces, pero yo puedo sentirme aparte. No es que el colegio sea el lugar que más me genere ansiedad; de hecho, aquí me siento mejor que en la casa. Pero cuando el malestar llega, llega conmigo y se sienta conmigo en el pupitre.

Nota del investigador: En esta parte se percibe tensión corporal. EST01 mira el cuaderno y evita sostener la mirada; la respuesta sale despacio, como si le costara ponerle palabras a lo que siente en el cuerpo.

Investigador: ¿Qué haces en esos momentos? ¿Cuál ha sido tu vivencia cuando la ansiedad o la tristeza se vuelven casi insoportables?

EST01: He vivido momentos muy difíciles. En mi historia hay autolesiones y también pensamientos de muerte. Lo digo porque eso ha hecho parte de lo que he vivido cuando la tristeza se vuelve demasiado fuerte y no sé qué hacer con lo que siento. Me ha pasado que cuando veo pastillas aparecen pensamientos muy peligrosos, como ganas de tomármelas todas. No es algo que yo quiera tener en mi mente; aparece cuando estoy en crisis, cuando siento que no puedo con lo que está pasando por dentro. También he tenido momentos en los que me he cortado; lo recuerdo como una forma equivocada de intentar sacar o calmar algo que no sabía decir.

Cuando esos momentos llegan, lo que intento hacer ahora es caminar, pintar o dibujar. Caminar me ayuda porque me mueve del lugar donde estoy encerrada pensando. Pintar me funciona más que dibujar, porque a veces cuando dibujo me salen cosas muy oscuras, como negras, y eso me deja otra vez en la tristeza. Pintar, en cambio, me calma más. En el colegio también ayuda saber que puedo hablar con Francisco. No siempre sé explicar bien lo que siento, pero hablar con alguien que escucha y no juzga hace que no me quede sola con eso.

También es importante decir que esas crisis no han sido leves. En mi historia han existido autolesiones en varias ocasiones y pensamientos de muerte que aparecen cuando siento que ya no puedo sostener lo que pasa por dentro. No lo vivo como algo que pueda explicarse con una palabra sencilla. Es una mezcla de vacío, tristeza, cansancio y deseo que el sufrimiento pare. Por eso para mí resulta tan importante que alguien pregunte a tiempo y que el colegio no mire solo las notas o la asistencia, sino también los silencios.

Nota del investigador: Al referirse a los momentos de crisis, la estudiante se queda en silencio unos segundos. No se muestra agitada; se observa más bien contenida, con una tristeza silenciosa y un esfuerzo claro por responder sin quebrarse.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo en relación con tu ritmo escolar y tu proyecto de vida? Cuando estás en clase y te visita el malestar, ¿cómo experimentas los minutos?

EST01: Cuando estoy mal, el tiempo pasa muy lento. Una clase puede sentirse como si no terminara nunca. A veces uno espera el timbre y parece que los minutos no pasan. No es solo aburrimiento; es como si por dentro yo estuviera en otro ritmo. El colegio exige atender, responder, entregar tareas, estar en clase, hablar cuando toca, seguir las explicaciones. Pero cuando la mente está en blanco o la tristeza está fuerte, mi ritmo interno va más lento. Mientras otros parecen avanzar, yo estoy tratando de sostenerme.

Esa diferencia entre el tiempo del colegio y mi tiempo por dentro me hace sentir cansada. Aun así, el colegio también me ayuda a no quedarme tanto en la tristeza. Cuando pienso en el futuro, a veces lo siento difícil, pero sí aparece una imagen: quiero trabajar, quiero salir adelante, me gustaría ser policía. Esa idea me hace sentir que todavía puedo construir algo. No siempre lo veo claro, pero cuando lo pienso siento que podría estar mejor, que puedo hacer algo bueno con mi vida y no quedarme solo en lo que me ha pasado.

Nota del investigador: Cuando habla del tiempo en clase, EST01 parece más segura. La voz se estabiliza al mencionar su deseo de trabajar y ser policía; el tema del futuro abre un pequeño margen de esperanza en la conversación.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con los profesores y compañeros en el aula de clase? Recuerda una escena en la que hayas cargado este malestar en silencio o expresándolo.

EST01: Con mis compañeros me siento comprendida. Ellos me hacen sentir bien. No siempre saben todo lo que me pasa, pero su presencia ayuda. Hay momentos en que estar con ellos hace que no piense tanto, y eso ya es importante. En el aula puedo estar callada, pero saber que no estoy completamente sola cambia la experiencia. A veces una no necesita que le pregunten muchas cosas; necesita sentir que puede estar ahí sin que la rechacen.
Con los profesores siento algo parecido cuando noto que están pendientes. Para mí eso es importante: que alguien se dé cuenta de que uno existe y que puede estar pasando por algo. Francisco ha sido una persona significativa porque con él he hablado de mis problemas y mis cosas. En el colegio, a diferencia de la casa cuando me quedo sola, siento que hay una red, aunque no siempre la nombre así. Esa red me permite sentirme más tranquila.

Nota del investigador: La estudiante contesta con naturalidad al hablar de compañeros y docentes. El clima de la entrevista se vuelve menos tenso cuando nombra el apoyo recibido en el colegio.

Investigador: ¿Cómo percibes tu relación con tu familia y con el colegio? ¿Cómo es el puente entre tu casa en el campo y el colegio?

EST01: El puente entre mi casa y el colegio es un cambio fuerte. En la casa vivo con mi tía, mi mamá y yo. Pero cuando mi tía trabaja, a veces me quedo sola, y ahí aparece más la tristeza, la ansiedad y la depresión. En la casa no siempre sé cómo decir lo que me pasa. A veces ni yo misma lo entiendo: la mente se pone en blanco, no siento nada claro y me cuesta explicar. También ha habido dificultades para continuar con citas y medicamentos; he tenido atención psiquiátrica e incluso estuve internada por salud mental, pero en este momento no estoy tomando el medicamento formulado porque no me han entregado los papeles ni las citas como corresponde. Eso también hace que uno sienta que está en espera, como si necesitara ayuda, pero no siempre pudiera acceder a ella.
Cuando estoy en el colegio, mi familia aparece en mis pensamientos de otra manera. Pienso en no preocuparlos, en estar mejor, en poder seguir. El colegio se vuelve un lugar donde no tengo que cargar sola todo el tiempo. Si tuviera que elegir una palabra que guarde lo que significa

estudiar aquí y convivir con ansiedad y tristeza, diría tranquilidad. Y si pienso en un objeto, sería algo relacionado con pintar, porque cuando pinto por un momento todo se calma. Después de hablar de esto me siento un poco más tranquila, porque decirlo hace que no se quede completamente guardado.

El tratamiento también hace parte de la experiencia vivida. He tenido atención psiquiátrica y estuve internada por salud mental. Me formularon medicamentos, aunque en este momento no los estoy tomando porque han existido dificultades con papeles, citas y continuidad en la atención. Eso genera una sensación de espera y de desorden: una sabe que necesita ayuda, pero el camino para recibirla no siempre está claro. Esa espera también se siente en el cuerpo y en el ánimo.

Nota del investigador: Al comparar casa y colegio, vuelve a aparecer una postura cerrada. Se nota que hablar de medicamentos, citas y atención en salud le produce cansancio y cierta frustración.

Investigador: Cuando dices que en la casa aparecen con más fuerza la tristeza y la ansiedad, ¿qué parte de esa experiencia sientes que sería importante que quedara completa en esta entrevista?

EST01: Es importante que se entienda que no es solo estar triste por un momento. Es quedarse sola y empezar a sentir que los pensamientos se hacen grandes. Yo he tenido momentos de autolesión y también pensamientos de muerte. Eso no salió de la nada; salió de sentir que no sabía qué hacer con lo que tenía por dentro. Cuando digo que la mente se me pone en blanco, quiero decir que en ese momento no encuentro una salida clara. No pienso bien, no siento bien, y por eso necesito que alguien esté pendiente.
También es importante que se sepa que he tenido atención psiquiátrica, que alguna vez estuve internada por salud mental y que sí me formularon medicamento, aunque ahora no lo estoy tomando porque no me han entregado los papeles ni se han organizado bien las citas. Eso hace que mi experiencia no sea solo de emociones, sino también de espera, de trámites, de no tener siempre la ayuda cuando la necesito.

Nota del investigador: Al describirse en el colegio, EST01 se reconoce callada y cuidadosa. El investigador observa que su tranquilidad externa no siempre corresponde a bienestar, sino a una forma de mantenerse estable ante los demás.

Investigador: Si el colegio fuera una escena donde se ve lo que tú intentas hacer para sostenerte, ¿qué aparecería allí?

EST01: Aparecería yo sentada, callada, intentando que no se note todo lo que pasa. Tal vez estaría mirando un cuaderno, pintando o intentando dibujar. La pintura aparecería mucho, porque pintar sí me funciona. Cuando pinto siento que algo se ordena o se calla un rato. El dibujo a veces no, porque me salen cosas negras, cosas oscuras, y eso me puede dejar pensando más. También aparecería Francisco, porque hablar con él ha sido una experiencia importante. No tengo que contar todo a todos, pero sí necesito tener un lugar donde pueda decir que estoy mal. El colegio, en esa escena, no sería perfecto, pero sí sería más seguro que quedarme sola con todo.

Un profesor podría notar que, cuando me quedo callada, quizá estoy tratando de sostener una crisis sin mostrarla. Podría comprender que pintar, caminar o estar acompañada no son simples gustos, sino formas de mantenerme estable. En mi caso, la pintura tiene un lugar especial: cuando pinto siento que por un momento la mente deja de pelear consigo misma y encuentro una forma de estar sin tener que explicar todo con palabras.

Nota del investigador: Cuando habla de lo que un profesor debería comprender, levanta un poco la mirada. Responde con más firmeza, como si esta fuera una parte que necesitaba ser dicha.

Investigador: ¿Qué tendría que comprender un profesor sobre ti cuando te ve callada o aparentemente tranquila?

EST01: Que estar callada no siempre significa estar bien. A veces significa que estoy tratando de no quebrarme. También que cuando no participo o cuando me quedo mirando algo, puede ser porque la mente está en blanco o porque estoy evitando que se note lo que siento. Yo no necesito que me expongan delante de todos, pero sí ayuda que alguien pregunte con cuidado, que se acerque sin juzgar y sin hacerme sentir rara. Si un profesor comprende eso, el aula se vuelve menos pesada. Uno puede sentir que hay un adulto que no solo mira si hizo la tarea, sino que también nota si uno está intentando seguir vivo por dentro, intentando estar tranquilo, intentando no caer en pensamientos malos.

Nota del investigador: En el cierre, la estudiante se muestra más tranquila que al inicio. El clima termina siendo sereno; la palabra que elige resume lo que busca en el colegio y en sus relaciones.

Investigador: ¿Qué sentido tiene para ti haber hablado hoy de esto como experiencia vivida y no solo como diagnóstico?

EST01: Tiene sentido porque no es solo decir ansiedad o depresión. Es decir cómo se siente en la casa, en el camino, en el salón, en la mente cuando se queda en blanco, en la pintura, en el

deseo de ser policía. Si solo se dice el diagnóstico, no se entiende que hay días en que llegar al colegio ya es un esfuerzo.
Hablar de la experiencia me hace sentir que lo que pasa conmigo tiene una forma, que no es solo estar mal. También me deja ver que hay cosas que me ayudan: estar acompañada, pintar, hablar con alguien, pensar en trabajar y en ser policía. Eso no borra lo difícil, pero muestra que no soy solo lo que me duele.

Nota del investigador: Al despedirse, EST01 conserva una actitud discreta. No hay euforia ni alivio evidente, pero sí una disposición más abierta que al comienzo de la entrevista.

Investigador: Antes de cerrar, quisiera que regresaras a una escena completa: una mañana en la que vienes al colegio después de haber estado sola en la casa. ¿Qué pasa desde que sales hasta que encuentras un lugar donde puedas sentirte menos cargada?

EST01: Salgo de la casa con pocas ganas de hablar. Si mi tía está trabajando y he estado sola, siento que ya vengo cansada antes de empezar el día. En el camino puedo ir pensando en lo mismo una y otra vez, como si no hubiera una salida clara. Al llegar al colegio trato de verme normal. Entro, saludo si me saludan, me siento y hago lo que toca, pero por dentro todavía estoy con esa sensación de tristeza y ansiedad.

Lo que cambia es que en el colegio no me siento completamente abandonada a esos pensamientos. Hay compañeros, profesores, horarios, y también está la posibilidad de hablar con orientación. Cuando logro pintar o hacer algo con las manos, siento que el cuerpo baja un poco la tensión. No es que todo desaparezca, pero ya no estoy sola con lo que siento. Por eso para mí el colegio tiene un sentido de refugio. No porque todo sea perfecto, sino porque allí alguien puede notar algo, preguntar o simplemente estar cerca.

Nota del investigador: En esta ampliación, EST01 habla más despacio y con mayor continuidad. Al describir la casa, baja la mirada; al mencionar la pintura y la orientación escolar, su postura se relaja ligeramente.

Investigador: Si un docente o un compañero pudiera entender una sola cosa de esa experiencia, ¿qué te gustaría que entendiera?

EST01: Que uno puede verse quieta y estar haciendo un esfuerzo muy grande por dentro. A veces estar callada no significa tranquilidad, sino que estoy tratando de no llorar, de no pensar en cosas peligrosas o de que no se note lo que me pasa. También quisiera que entendieran que cuando digo que pintar me ayuda no es una simple actividad de clase: es una forma de sostenerme. La pintura me permite sacar algo sin tener que contarlo todo.

También sería importante que entendieran que la ayuda no siempre llega fácil. He tenido procesos de atención, citas y medicación formulada, pero cuando los trámites se retrasan o no se concreta la atención, una queda esperando. Esa espera también pesa. Por eso el apoyo del colegio es tan importante: porque mientras afuera las citas o los papeles se organizan, aquí alguien puede acompañar el día a día.

Nota del investigador: Al hablar de docentes y compañeros, EST01 se muestra más firme. No se percibe rabia, sino una petición clara de comprensión. El clima de la entrevista continúa sereno.

Cierre del investigador: La entrevista termina en un clima sereno. EST01 se retira tranquila, aunque conserva una actitud reservada. Queda claro que el colegio representa para ella un lugar de acompañamiento frente a la soledad que vive en casa.

Entrevista N.° 2 - EST02 | Edad: 13 años | Grado: Sexto | Colegio: I.E.R. La Cabaña

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST02 se percibe colaboradora, con buena disposición para responder, aunque su forma de hablar revela cuidado y reserva. El clima de la entrevista es tranquilo, con momentos de sensibilidad cuando menciona la muerte de su abuelo y la soledad. Su ansiedad parece menos expresada corporalmente y más organizada alrededor de la pérdida, el cambio de colegio a colegio y el miedo a quedar por fuera de los vínculos. El investigador observa que se esfuerza por explicar bien, como si quisiera hacerlo correctamente delante del adulto, pero cuando habla de su mamá y de su prima aparece una confianza más espontánea.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Piensa en una mañana concreta al salir de tu casa hacia el colegio y en cómo ese recorrido refleja lo que sientes.

EST02: Sí, afecta, pero para mí lo que más se siente no es solo el camino o el lugar, sino llegar a un colegio donde todo es diferente. Yo venía del colegio, donde me conocían más, tenía más amigos y todo era más familiar. Pasar al colegio fue como entrar a un lugar más grande, donde uno no conoce a todos y no todos lo conocen a uno. En una mañana difícil, mientras iba al colegio, yo pensaba si iba a estar sola, si alguien me iba a hablar o si todos ya tenían sus grupos. Esa sensación hacía que el camino se sintiera más largo.

Desde finales de febrero, cuando murió mi abuelo, empecé a sentirme más sola. Entonces el colegio nuevo y la muerte de mi abuelo se juntaron. No era solamente estudiar en otro lugar, sino sentir que una persona importante ya no estaba. Cuando voy bien, cuando sé que voy a ver a Camila o a mi prima, el camino se siente más fácil porque pienso que voy a tener con quién estar. Pero cuando siento tristeza, el espacio se vuelve como una pregunta: ¿con quién voy a estar?, ¿quién me va a entender?, ¿será que otra vez me voy a sentir sola?

Ese cambio de primaria al colegio también se siente como perder una forma de seguridad. Antes yo sabía quién era para los demás; ahora he tenido que volver a encontrar mi lugar. Después de la muerte de mi abuelo, esa búsqueda se volvió más difícil, porque sentí que una persona importante ya no estaba para acompañarme. Entonces venir al colegio no es solo venir a estudiar: es venir a probar si ese día logro no sentirme tan sola.

Nota del investigador: EST02 responde con cuidado. Al hablar del paso de la primaria al colegio, se muestra atenta y algo seria; parece esforzarse por explicar la soledad sin dramatizarla.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio rural en tu mente cuando estás bien, en contraste con un día en que la ansiedad o la tristeza están muy marcadas?

EST02: Cuando estoy bien, la casa y el colegio se sienten normales. Me levanto, voy, veo a la gente y puedo pasar el día. Pero cuando estoy triste, siento que todo me recuerda que estoy sola. En la casa, mi mamá trabaja mucho. Mi abuela está, me cuida y está pendiente de cosas, pero ella no es de estar pegadita a uno. Entonces a veces siento que hay gente, pero igual falta compañía. Cuando mi mamá no está, me voy para donde mi prima porque allá me siento mejor. En el colegio también puedo sentirme sola, pero no de la misma forma. Aquí a veces me siento bien porque tengo a Camila y a mi prima en el descanso. Cuando estoy con ellas, el espacio cambia: el colegio deja de ser tan grande y se vuelve más fácil. Pero cuando me quedo sola, me dan ganas de llorar y me aguanto porque siento que llorar en el colegio sería muy malo o me daría pena. Entonces la tristeza se queda por dentro.

Cuando pienso en mi abuelo, el camino se vuelve más silencioso. No es que siempre hable de él, pero aparece en mi pensamiento. A veces siento que la tristeza por su muerte se mezcla con el miedo de no encajar en el colegio. Esa mezcla hace que la mañana pese más. Si sé que voy a ver a mi prima o a Camila, me siento un poco mejor; si no estoy segura, aparece la pregunta de con quién voy a estar.

Nota del investigador: Cuando menciona a su abuelo, baja la voz y mira hacia un lado. No llora, pero se percibe una tristeza contenida que atraviesa la respuesta.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? Trae un momento exacto del salón o del recreo donde la tristeza o la ansiedad fueran muy fuertes.

EST02: Sí. Me pasa sobre todo cuando estoy sola. En el recreo o en un momento del colegio, si veo que otras niñas están con sus grupos y yo no sé con quién estar, me dan ganas de llorar. No lloro porque no quiero que me vean así. Siento como un nudo, como si tuviera algo guardado que no sale. Esa es la forma en que más siento la ansiedad y la tristeza: como soledad y como un nudo.
En esos momentos trato de distraerme. Puedo ponerme a hacer tareas, buscar cualquier cosa para entretenerme o mirar algo para que parezca que estoy ocupada. Ver televisión entretiene, pero yo siento que no ayuda tanto porque uno sigue sintiendo lo mismo. En cambio, hacer tareas me funciona más porque me concentra en algo y me hace sentir que estoy haciendo algo útil.

Ese nudo no es solo una forma de hablar. Lo siento como algo físico, como si tuviera cosas guardadas que no salen porque me da pena llorar delante de otros. En el recreo intento verme normal, mirar el celular, hacer como si estuviera ocupada. Por dentro pienso que nadie debe notar que me siento excluida. Ahí el colegio se vuelve un lugar lleno de gente, pero no necesariamente un lugar donde una se sienta acompañada.

Nota del investigador: Ante la pregunta sobre el cuerpo, lleva una mano al pecho al hablar del nudo. El gesto aparece antes de que termine la frase y refuerza la sensación de algo guardado.

Investigador: Estando sentada en tu pupitre o en el descanso, ¿qué pasa en tu cuerpo y qué haces para sostenerte? ¿Cómo sería la atmósfera de ese momento?

EST02: En el cuerpo lo siento como ganas de llorar y como ese nudo que no me deja estar tranquila. Es como si quisiera contar algo, pero no supiera a quién. Me quedo callada, intento mirar otra cosa, hacer como si estuviera normal. La atmósfera se siente rara, porque el salón o el patio pueden estar llenos de gente, pero una se siente separada. No es que todos sean malos; es que ellos no saben lo que yo tengo. Mis compañeros no saben que tengo ansiedad. Ni Camila lo sabe. No les cuento porque no sé si me van a entender o si después van a hablar de mí. A veces pienso cosas fuertes, como que si yo no estuviera, otros estarían felices. Eso me pasa cuando me siento excluida, cuando siento que me miran o hablan de mí. No he llegado a cortarme, pero sí he querido hacerlo alguna vez, y cuando aparece esa idea intento hacer otras

cosas. Esa parte me da miedo contarla porque no quiero que me vean diferente, pero hace parte de lo que pasa cuando la soledad se vuelve muy grande.

Nota del investigador: Al hablar de distraerse, la estudiante contesta con naturalidad. Se muestra más cómoda cuando describe tareas, películas o actividades concretas que le permiten sostenerse.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo en relación con el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST02: Cuando estoy sola, el tiempo se vuelve lento. Si estoy en el colegio esperando que llegue el descanso para ver a mi prima o a Camila, el tiempo se demora. Si estoy en la casa esperando que llegue mi mamá, también se demora. Cuando estoy acompañada, en cambio, pasa más rápido. El colegio exige estar en clase, hacer tareas, responder, pero por dentro a veces una está pensando en otras cosas: en el abuelo que ya no está, en sí tendrá amigos, en si será mirada raro.

El futuro lo imagino como estar mejor, pensar positivo y no volver a sentirme así. Me gustaría entender que uno no siempre va a tener muchas amistades, pero sí puede tener unas personas importantes. Esa idea me ayuda: no necesito que todos sean mis amigos, pero sí necesito no sentirme sola todo el tiempo. También pienso que el psicólogo puede ayudar más que los medicamentos, aunque los medicamentos también pueden ayudar. Yo quisiera tener un acompañamiento donde pueda hablar y soltar lo que tengo adentro.

La diferencia entre estar sola y estar acompañada cambia mi tiempo. Cuando estoy con mi prima, el descanso se siente corto; cuando estoy sola, los minutos parecen demorarse. En la casa ocurre algo parecido: si mi mamá está, siento compañía; cuando trabaja y no está, la tarde se vuelve larga. Por eso mi bienestar se ordena mucho alrededor de las personas: no necesito muchas, pero sí necesito sentir que alguna está conmigo.

Nota del investigador: Al hablar del tiempo, EST02 se queda pensativa. La respuesta muestra que la espera no se mide solo por el reloj, sino por la posibilidad de encontrar compañía.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores y compañeros? Piensa en un día reciente donde cargabas ese malestar en silencio.

EST02: Con los compañeros no me siento apoyada en ese tema porque ellos no saben. Yo los puedo tratar normal, pero no saben lo que me pasa. Eso hace que la relación sea como por encima. Hay personas con las que comparto, pero no les tengo tanta confianza para contarles algo tan mío. Me da miedo que sepan y que eso cambie la forma como me miran.

Con orientación escolar me he sentido bien. Allí pude hablar de mi mamá, de mis amistades, de elegir con quién juntarme. Me trataron bien, y eso me hizo sentir que podía decir algunas cosas. Con mi mamá también hablé; al principio me sentí nerviosa, pero después fue como soltar un nudo. Esa palabra es importante para mí, porque siento que guardar las cosas hace que el nudo crezca, y contarlas a alguien de confianza hace que se afloje.

Nota del investigador: Cuando habla de Camila y de su prima, la voz se vuelve más viva. El clima mejora al nombrar vínculos concretos dentro del colegio.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio? ¿Cómo se hace presente tu familia cuando estás en el colegio?

EST02: Mi familia se hace presente todo el tiempo. Pienso en mi mamá, en que trabaja mucho y que cuando está conmigo sí paso tiempo con ella, pero cuando no está me siento sola. Pienso en mi abuela, que me cuida pero no es de estar tan cerca emocionalmente. Pienso en mi prima, porque ella es una de las personas con las que más confianza tengo. Y también pienso en mi abuelo, porque su muerte fue algo que me cambió.
El puente entre la casa y el colegio es la compañía. Cuando en la casa no la encuentro, la busco en mi prima. Cuando en el colegio me siento sola, espero encontrar a Camila o a mi prima. Si tuviera que escoger una palabra o un lugar que guarde lo que significa ser yo, estudiar aquí y convivir con ansiedad y tristeza, escogería un banco del patio donde pueda estar con alguien de confianza. Después de hablar de estas historias me siento un poco más tranquila, aunque también nerviosa, porque no acostumbro contar todo lo que siento.

Nota del investigador: Se observa cautela al hablar de sus compañeros. EST02 parece proteger su intimidad y mide sus palabras cuando explica por qué no cuenta todo lo que le pasa.

Investigador: Cuando nombras la soledad, ¿cómo sería contarla como una escena completa de tu vida escolar?

EST02: Sería una escena en el descanso. Todos están hablando, algunas niñas se van con sus amigas, y yo me quedo mirando a ver dónde encajo. Me dan ganas de llorar, pero no lloro porque pienso que en el colegio no se debe llorar así, que se vería mal. Entonces hago como si estuviera ocupada. Puedo mirar algo, hacer una tarea o buscar distraerme. Esa escena no parece grave por fuera, pero por dentro se siente fuerte. Es el miedo de no tener lugar. Después de que murió mi abuelo, esa sensación creció, porque él era alguien que estaba ahí. Pasar al colegio también cambió todo: en el colegio me conocían más, en el colegio una tiene que volver a ubicarse.

Hablar con mi mamá fue importante porque yo sentía nervios, como si al contarle fuera a quedar demasiado expuesta. Pero después de decirlo sentí alivio. Ese alivio también es corporal: el nudo se afloja. Para mí, la confianza no es contarle todo a todo el mundo; es encontrar a alguien que no haga sentir rara a una por estar triste o por tener ansiedad.

Nota del investigador: Al hablar con su mamá, la estudiante recuerda nerviosismo, pero también alivio. Su postura se suaviza cuando describe la sensación de soltar lo que tenía guardado.

Investigador: ¿Qué información de tu historia no debería perderse cuando se analice tu entrevista?

EST02: No debería perderse que mi ansiedad se siente como soledad. También que empezó más fuerte después de la muerte de mi abuelo y con el cambio de colegio a colegio. No es solo que yo sea tímida; es que siento tristeza, rabia y a veces alegría, todo mezclado. También he pensado cosas feas, como que si yo no estuviera, otros estarían felices, y eso aparece cuando me siento excluida.
Tampoco debería perderse que no todos saben lo que me pasa. Mis compañeros no saben, ni Camila sabe. No les cuento porque no les tengo tanta confianza y porque me da miedo que me vean diferente. Entonces mi vida escolar tiene una parte visible y otra parte escondida.

Nota del investigador: En esta parte, responde sin acelerar. El investigador nota que la familia aparece como apoyo, pero también como un espacio donde no siempre hay tiempo suficiente para acompañarla.

Investigador: ¿Cómo se vuelve importante tu mamá en esa experiencia de colegio, casa y ansiedad?

EST02: Mi mamá es importante porque con ella pude hablar. Al principio me dio nervios, pero después sentí que solté lo que tenía por dentro. Yo siento como un nudo cuando guardo las cosas, y cuando se las cuento a mi mamá ese nudo se afloja. Mi mamá trabaja mucho, entonces hay momentos en que no está, y ahí me siento sola. Pero cuando está, sí paso tiempo con ella. En el colegio, pensar en mi mamá me ayuda porque sé que hay alguien a quien puedo contarle. Pero también me da miedo preocuparla. Por eso a veces busco a mi prima, porque con ella tengo mucha confianza y no siento tanta presión.

Nota del investigador: Al elegir un lugar del colegio, responde con más rapidez. El banco del patio aparece asociado a compañía y pertenencia; la estudiante se muestra más segura.

Investigador: Si tu experiencia tuviera una enseñanza para el colegio, ¿cuál sería?

EST02: Que a veces un estudiante puede estar solo, aunque parezca normal. Uno puede estar en el salón, hacer tareas, reírse un momento, y aun así tener un nudo por dentro. El colegio debería mirar también esos silencios.
También que no todos necesitamos lo mismo. A mí me ayuda distraerme haciendo tareas, estar con mi prima, hablar con mi mamá y sentir que en orientación no me juzgan. Me gustaría que el colegio fuera un lugar donde uno pueda decir que se siente solo sin que eso se vuelva chisme ni burla.

Nota del investigador: La entrevista finaliza con un clima tranquilo. EST02 no se muestra desbordada, sino aliviada por haber podido organizar su relato.

Investigador: Quisiera que vuelvas a una escena del descanso: estás en el colegio, los grupos se forman, y tú sientes ese nudo. ¿Cómo se vive ese momento desde adentro?

EST02: Se vive como mirar alrededor y no saber dónde ponerse. Uno ve que otros ya tienen con quién hablar y se siente como si llegara tarde a todo. A veces estoy con Camila o con mi prima y ahí me siento bien, pero cuando ellas no están cerca o se van con otras niñas, me quedo pensando si debo acercarme o si mejor me quedo quieta. Ahí aparece el nudo. No es solo tristeza, también es pena de que se note que estoy sola.

Me aguanto las ganas de llorar porque siento que en el colegio una no debería llorar así, delante de todos. Entonces busco ocuparme: mirar el celular, hacer como si estuviera esperando algo, revisar una tarea. Por fuera parece una cosa normal, pero por dentro estoy intentando que nadie vea que me siento excluida. Esa es una parte importante de mi experiencia: no es solo estar sola, sino tener que esconder que esa soledad duele.

Nota del investigador: EST02 habla con cuidado, pero al relatar el descanso su voz se vuelve más baja. Lleva una mano al pecho cuando nombra el nudo; no llora, aunque se percibe contención emocional.

Investigador: Cuando piensas en tu abuelo y en el cambio al colegio, ¿cómo se juntan esas dos experiencias en tu vida escolar?

EST02: Se juntan porque las dos cosas me hicieron sentir que perdía algo conocido. Con mi abuelo sentía una presencia, una persona que estaba en mi vida. Cuando murió, empecé a sentir más soledad. Y al pasar al colegio también perdí algo conocido: la primaria, los amigos de antes, el lugar donde todos me identificaban. Entonces llegué a un espacio nuevo justo cuando por dentro ya me sentía más sola.

Por eso el colegio a veces me da bienestar y a veces ansiedad. Me da bienestar cuando encuentro compañía; me da ansiedad cuando siento que todavía no pertenezco del todo. Hablar con mi mamá me ayudó porque pude soltar parte de lo que tenía guardado. Pero en el colegio sigo cuidando mucho a quién le cuento. No todos saben lo que me pasa, y eso hace que a veces esté acompañada por fuera y sola por dentro.

Nota del investigador: La estudiante responde con mayor claridad cuando relaciona pérdida y adaptación escolar. El clima se mantiene tranquilo, con una tristeza contenida y organizada.

Cierre del investigador: La conversación finaliza con calma. EST02 se muestra más confiada que al inicio, especialmente después de hablar de su prima, su mamá y los espacios del colegio donde se siente acompañada.

Entrevista N.° 3 - EST03 | Edad: 15 años | Grado: Décimo | Colegio: I.E.R. San Peregrino

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST03 se muestra expresiva, con contacto visual frecuente y facilidad para narrar. El clima de la entrevista es fluido, aunque emocionalmente intenso. Se percibe una estudiante que habla con madurez de sus bajones, de la historia familiar y de la invalidación. En el relato alterna momentos de seguridad y humor con pasajes de vulnerabilidad. El investigador observa que su identidad escolar de estudiante alegre o recochera funciona como una máscara social que convive con una vivencia interna de soledad, dependencia afectiva y miedo al abandono.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Recuerda una mañana concreta en que el camino al colegio reflejara cómo te sentías.

EST03: Sí, lo afecta. En un día normal el camino al colegio puede sentirse fresco, como una parte del día que me prepara para encontrarme con mis compañeros. Pero cuando estoy bajoneada, el camino se vuelve otra cosa. No es solo ir al colegio; es ir cargando todo lo que pasó en la casa, lo que discutí con mis papás o lo que estoy pensando desde hace días. Yo he tenido bajones desde muy pequeña, como desde los diez años, y por mucho tiempo pensé que era normal: de un momento a otro me deprimía, lloraba mucho, no comía, no salía del cuarto, no quería hacer nada y peleaba con todos.
En esos días la ruralidad, la distancia y el silencio pueden hacer que uno piense más. El camino puede sentirse como un espacio donde no hay escapatoria de la cabeza. Si estoy bien, puedo

mirar el paisaje, pensar en el recreo, en molestar con mis compañeros, en ser la recochita del salón. Pero si estoy mal, todo se siente como si me encerrara más en el problema. La vereda, el silencio, la mañana, todo se vuelve un espejo de lo que llevo por dentro.

Cuando salgo hacia el colegio en un día de bajón, no salgo solamente de mi casa: salgo de una historia que me acompaña desde niña. Las separaciones de mis papás, las peleas, la forma como muchas veces se me dijo que exageraba o que hacía show, todo eso viene conmigo. Por eso un camino rural puede sentirse tranquilo en un día bueno y enorme en un día malo. El espacio parece agrandarse cuando una se siente sola.

Nota del investigador: EST03 entra en la conversación con fluidez. Sostiene la mirada y habla con energía, aunque al nombrar los bajones su tono se vuelve más serio.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio cuando estás bien en contraste con un día de ansiedad o tristeza?

EST03: Cuando estoy bien, el colegio se siente como refugio. Yo en el colegio molesto, recocho, hablo con todos. Me gusta esa parte de mí porque me siento viva, presente, conectada. En cambio, cuando estoy en un bajón, la misma vida cotidiana se vuelve pesada. Me encierro en el problema y dejo de mirar otras posibilidades. Puedo estar en el colegio, pero mi cabeza está en las peleas con mis papás, en lo que me dijeron, en la sensación de que para ellos lo mío es un show, que quiero llamar la atención, que soy egoísta o perezosa.
Esa forma en que mi familia ha nombrado lo que siento me ha hecho sentir muy sola. Entonces el espacio rural no es solo campo; también es casa, familia, silencio, cuarto, colegio, camino. Y dependiendo de cómo estoy, esos espacios me abren o me cierran. El colegio casi siempre me abre porque allí puedo ser más alegre, aunque no siempre muestre lo que realmente me pasa.

Nota del investigador: Al describir el camino en días difíciles, se inclina hacia adelante. La respuesta sale con detalle y muestra facilidad para convertir la vivencia en relato.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? Trae un momento exacto dentro del salón o recreo.

EST03: En el colegio, curiosamente, casi siempre me siento bien. No es el lugar donde más me bajoneo. Pero sí he tenido momentos en que llego muy aburrida y trato de no demostrarlo. Una vez me pasó que llegué supremamente mal y en mitad de clase me puse a llorar. Mis compañeros se preocuparon, me preguntaron qué me pasaba, me consolaron, pero yo decía que nada. Eso es muy mío: intento estar contenta para que los demás no sientan que tienen que empezar a

preocuparse por mí.
La ansiedad y la tristeza en el aula se sienten como una doble vida. Por fuera puedo seguir siendo la que hace reír, la que molesta, la que no parece triste. Por dentro puedo estar con ira, incomprensión, soledad y ganas de encerrarme. El cuerpo puede estar sentado en clase, pero la mente está peleando con todo lo que trae. En ese momento uno quiere que nadie note demasiado, pero también quisiera que alguien supiera mirar sin juzgar.

En el salón mi cuerpo muchas veces cumple un papel: sigue sentado, sonríe, molesta, responde, mientras por dentro yo estoy sintiendo otra cosa. Ser la recochita me protege porque la gente me ve alegre, pero también me cansa porque no siempre puedo decir que estoy mal. Hay días en los que hago reír mientras por dentro estoy tratando de no llorar. Eso también es una forma de vivir el TMAD en el colegio: estar presente y ausente al mismo tiempo.

Nota del investigador: Cuando habla de la ansiedad en el aula, intenta mantener una actitud firme. Se percibe que está acostumbrada a mostrarse fuerte aun cuando cuenta experiencias dolorosas.

Investigador: ¿Qué haces para sostenerte en esos momentos? ¿Cómo describirías la atmósfera del salón cuando estás así?

EST03: Lo que más me sirve es tomarme un espacio. Un momento sin tecnología, sola, para pensar cuál es el núcleo del problema y cómo podría solucionarlo. También me sirve escribir. Escribir me ayuda a sacar lo que no digo. Pero a veces vuelvo a la realidad y las cosas alrededor me vuelven a hacer sentir mal. Entonces no es una solución completa, pero sí un lugar donde puedo entenderme.
La atmósfera del salón cuando estoy así es rara porque todos creen que soy la misma de siempre. Puede haber ruido, compañeros riéndose, profesores explicando, y yo por dentro estar sosteniendo algo enorme. La máscara de la recochita funciona, pero también cansa. Me protege de explicar, pero me deja sola con lo que siento.

Nota del investigador: Al mencionar que suele ser "la recochita", sonríe brevemente. Esa sonrisa contrasta con la tensión que aparece al hablar de llorar en clase.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo, el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST03: Los bajones tienen su propio tiempo. No son siempre un momento pequeño; pueden durar días o semanas. Cuando estoy en ellos, el tiempo se siente encerrado, como si yo estuviera en el mismo problema dando vueltas. El colegio sigue con sus tareas, clases, horarios y obligaciones, pero yo por dentro no voy al mismo ritmo. No pongo cuidado, no me dan ganas de

hacer nada, lloro con facilidad y cualquier cosa que me dicen me afecta. Mi proyecto de vida emocional es sentirme en paz. No hablo solo de no tener días malos, porque sé que todos los tienen; hablo de no sentirme deprimida, no tener miedo a la soledad, sentirme satisfecha conmigo y no necesitar emocionalmente de los demás para estar bien. Me preocupa depender de mi novio para sentirme tranquila. Él me escucha y me hizo sentir bien en un momento duro, pero también sé que cuando discutimos me angustio demasiado y quiero arreglar todo aunque no tenga la culpa. Entonces mi futuro lo imagino como aprender a estar conmigo sin sentir que me voy a caer si alguien se aleja.

Nota del investigador: En la pregunta sobre el tiempo, EST03 hace pausas largas. Parece revisar internamente los ciclos de sus bajones antes de describirlos.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores, compañeros y personas del colegio cuando cargas ese malestar?

EST03: Con mis compañeros me siento bien porque ellos me ven alegre y me integran. Pero no siempre les cuento lo que siento. Cuando he llegado bajoneado intento no demostrarlo. Una vez lloré y ellos sí se preocuparon, pero yo no quise abrir todo. Con amistades no me gusta contar mucho porque siento que puedo cargar a los demás o que no me van a entender. Con profesionales he tenido experiencias distintas. Con Rubén he podido hablar algo, pero con una psicóloga que hubo me sentí juzgada. Yo estaba pasando por una ruptura amorosa y problemas familiares, y cuando hablé sentí que ella minimizaba lo que me pasaba y además juzgaba cosas relacionadas con la sexualidad y las decisiones de las personas. Eso me cerró. Para mí, hablar solo sirve si no me siento juzgada. Si la persona escucha con suavidad, yo puedo abrirme; si siento juicio, me cierro completamente.

Cuando me he sentido juzgada por una ayuda profesional, se me cierra la posibilidad de hablar. No necesito que me digan que eso son bobadas o que siga adelante como si fuera sencillo. Necesito que entiendan que a veces quedarse acostada, no comer, no salir del cuarto o no querer hablar no es pereza: es la forma en que el cuerpo responde cuando el dolor ocupa demasiado espacio. Esa diferencia entre juicio y escucha cambia todo.

Nota del investigador: Al hablar de compañeros y docentes, se muestra franca. La voz cambia cuando recuerda sentirse juzgada por una profesional; allí aparece molestia y desconfianza.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio? ¿Qué se hace presente de tu familia cuando estás en el colegio?

EST03: Mi familia está presente incluso cuando no está físicamente. Las peleas con mis papás, sus palabras y la historia de separación aparecen en mi día escolar. Desde pequeña viví una relación inestable entre ellos. Cuando tenía ocho años se separaron; mi papá se quedó en Bogotá y nosotros nos fuimos con familiares. Yo era muy apegada a mi papá y en ese proceso conocí partes de él que me dolieron; se me cayó el pedestal. También sentí que mi mamá empezó a vivir su vida y yo empecé a guardarme emociones porque mis papás no estaban para sostenerlas como yo necesitaba.
Por eso el colegio puede sentirse más segura que la casa. En la casa muchas veces siento que me juzgan, que dicen que lo mío es show o egoísmo. En el colegio puedo reírme, jugar, ser otra parte de mí. Si tuviera que escoger un lugar o palabra, escogería el patio en el recreo, porque ahí me olvido un momento de mi cabeza. Después de hablar de esto me siento expuesta, pero también más clara. Como si pudiera ver de frente cosas que normalmente tapo con risa.

Nota del investigador: Cuando relata la historia de sus padres, baja el ritmo de la conversación. El investigador observa que no evade el tema, pero sí necesita controlar la emoción al hablarlo.

Investigador: Cuando dices que eres la recochita del salón, ¿cómo convive esa imagen con los bajones que has vivido desde niña?

EST03: Conviven de una forma rara. En el colegio soy la que molesta, la que hace reír, la que se mete en la recocha. Esa parte es real, no es completamente mentira. Pero también hay otra parte que se queda en la casa o por dentro: la que llora, la que no come, la que no quiere salir del cuarto, la que siente que todo se encierra en el problema.
A veces siento que ser la recochita es una forma de descansar de mí misma. Pero también es una máscara, porque si todos me ven alegre, nadie pregunta demasiado. Y si nadie pregunta, no tengo que explicar que me siento sola, que me duele que mis papás me digan que es show o que soy egoísta.

La dependencia afectiva con mi pareja también muestra mi miedo a quedarme sola. Yo sé que me preocupa necesitar tanto a alguien para sentirme bien. Cuando discutimos, aparece una angustia fuerte y quiero arreglar las cosas rápido, incluso si no fui yo quien hizo daño. Reconocer eso me duele, pero también me permite ver que mi futuro no puede depender de que otra persona me sostenga siempre. Quiero aprender a estar en paz conmigo.

Nota del investigador: Al hablar de su relación de pareja, se nota vulnerable. Reconoce la dependencia afectiva con claridad y sin justificarse; la respuesta tiene un tono de preocupación honesta.

Investigador: ¿Qué lugar ocupa la historia de tus padres en la manera como vives el colegio?

EST03: Ocupa mucho lugar. Mis papás tuvieron una relación inestable, se separaban y volvían. Cuando tenía ocho años hubo un problema grande, mi papá se quedó en Bogotá y nosotros nos fuimos a vivir con familiares. Yo era muy apegada a mi papá y ahí conocí partes de él que no conocía; eso me dolió y se me cayó como el pedestal.
Después sentí que mi mamá empezó a vivir su vida y yo empecé a guardarme cosas. Como mis papás no estaban emocionalmente como yo necesitaba, normalicé guardarlo todo. Entonces cuando llego al colegio, no llego vacía: llego con esa historia. Por eso a veces el colegio es un alivio, porque allí puedo ser otra versión de mí.

Nota del investigador: En esta parte, EST03 se muestra más reflexiva que defensiva. El clima de la entrevista permite que nombre qué tipo de ayuda le sirve y cuál la cierra.

Investigador: ¿Cómo se conecta tu relación de pareja con el miedo a la soledad que has descrito?

EST03: Se conecta mucho. Yo sé que me da miedo estar sola y que cuando alguien me hace sentir bien puedo depender emocionalmente de esa persona. Con mi novio me pasó: lo conocí en un momento duro, él me escuchaba, me hacía sentir bien, me sacaba de los problemas. Entonces cuando discutimos me angustio demasiado y quiero arreglar todo, incluso si no hice nada.
Eso me preocupa porque sé que no está bien depender así. No digo que dependa completamente de él, pero sí reconozco que cuando siento que puedo perder ese apoyo, me da miedo volver a estar sola conmigo misma. Mi futuro emocional tendría que ver con aprender a estar en paz sin necesitar que otra persona me sostenga todo el tiempo.

Si el colegio me sostiene en algo, es porque allí hay momentos en los que dejo de pensar tanto. En el patio, en la recocha, en la conversación con compañeros, puedo sentir que vuelvo a mí. Pero esa vuelta dura poco si al llegar a casa vuelve la sensación de no ser comprendida. Por eso mi experiencia no se puede separar entre colegio y familia: lo que pasa en casa entra al salón conmigo, aunque yo intente disfrazarlo de risa.

Nota del investigador: Al cerrar, recupera algo de su energía inicial. La conversación termina con una mezcla de cansancio emocional y claridad sobre lo que desea para sí misma.

Investigador: ¿Qué debería quedar claro sobre la ayuda psicológica y la forma de escuchar a estudiantes como tú?

EST03: Que no toda ayuda. Yo estuve en terapias y algunas me sirvieron muchísimo, pero también tuve una experiencia donde me sentí juzgada. Si una psicóloga escucha pero al mismo tiempo juzga indirectamente, uno se cierra. Yo hablé de una ruptura, de problemas familiares, de ansiedad y depresión, y sentí que me minimizaban o que juzgaban temas de sexualidad y decisiones personales. Eso no me dio confianza.
Para mí escuchar bien es no decirle a uno que son bobadas ni que siga adelante como si fuera fácil. Escuchar bien es entender que a veces quedarse acostada y no hablar con nadie no es pereza, sino una forma mala pero real de intentar sobrevivir al dolor.

Nota del investigador: La salida de EST03 mantiene la misma presencia activa con la que entró. La diferencia es que al final se percibe más recogida, como si hubiera ordenado parte de lo dicho.

Investigador: Me gustaría que describas una mañana en la que llegas al colegio siendo “la recochita”, pero por dentro vienes en un bajón. ¿Cómo se sostiene esa doble forma de estar?

EST03: Se sostiene con costumbre. Yo puedo llegar al colegio y empezar a molestar, hacer chistes, hablar con todo el mundo, porque esa es la forma en que muchos me conocen. Pero por dentro puedo venir de una pelea en la casa, de una discusión, de sentirme juzgada o de haber llorado. Entonces entro al salón y cambio de cara. No lo hago porque quiera mentir; lo hago porque no quiero que todo el mundo se preocupe ni que me pregunten cosas que no quiero responder.

El problema es que sostener eso cansa. Una parte de mí quiere que alguien note que no estoy bien, pero otra parte quiere que nadie lo note. Cuando alguien pregunta demasiado me cierro; cuando nadie pregunta, también me da tristeza. En el colegio puedo sentir alivio porque mis compañeros me hacen reír, pero también puedo sentir soledad porque no siempre conocen la parte que cargo. Esa contradicción es fuerte: ser vista como alegre y sentirme sola al mismo tiempo.

Nota del investigador: EST03 se expresa con fluidez. Al hablar de “cambiar de cara”, sonríe con ironía y luego baja el tono. Se percibe que reconoce con claridad la tensión entre imagen social y malestar interno.

Investigador: Cuando recuerdas que tus padres decían que era show o egoísmo, ¿cómo entra esa voz familiar en tu experiencia del colegio?

EST03: Entra como una duda sobre mí misma. Si muchas veces te dicen que exageras, que es show, que eres egoísta o perezosa, terminas preguntándote si lo que sientes es válido. Entonces en el colegio intento demostrar que puedo estar bien, que puedo rendir, que puedo ser sociable. Pero cuando llega el bajón, esa voz vuelve y me hace sentir culpable por estar mal.

También entra en la forma como recibo ayuda. Si un adulto me escucha sin juzgar, puedo hablar. Pero si siento que me minimiza o que me corrige desde el juicio, me cierro. Ya me pasó con una psicóloga y por eso no cualquier acompañamiento me sirve. Yo necesito que entiendan que mi historia no empezó ayer: viene de separaciones, de guardarme emociones desde niña, de miedo a estar sola y de necesitar aprender a no depender emocionalmente de alguien para sentirme bien.

Nota del investigador: En esta respuesta se observa firmeza. EST03 no se desborda; habla con una mezcla de dolor y lucidez. El ambiente de entrevista se vuelve más profundo.

Cierre del investigador: La entrevista cierra con una estudiante expresiva y cansada emocionalmente, pero clara. El investigador observa que EST03 necesita ser escuchada sin juicio para poder hablar de su vida familiar, sus bajones y su miedo a la soledad.

Entrevista N.° 4 - EST04 | Edad: 18 años | Grado: Noveno | Colegio: I.E.R. San Peregrino

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST04 se presenta con actitud cautelosa, respuestas cortas y lenguaje directo. El clima de la entrevista inicia con cierta distancia, pero se vuelve más claro cuando aparecen temas que sí reconoce como propios: el consumo de SPA, la internación, el deporte y el fútbol. El investigador percibe que el estudiante no nombra fácilmente la ansiedad como emoción, sino como impulso corporal asociado al consumo. Su postura se vuelve más firme cuando habla del deporte como estrategia de cambio y del deseo de ser mejor hijo.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Piensa en un día difícil y en el camino entre tu casa y el colegio.

EST04: Sí puede afectar, pero en mi caso yo no lo pienso tanto por el paisaje, sino por lo que uno trae en la cabeza. En los días malos uno va al colegio sin ganas de hablar con nadie. Antes me pasaba que todo me estorbaba: la gente, los profesores, que me hablaran, que me dijeran

algo. Yo llegaba como aburrido, de bajón, y prefería apartarme de todo el mundo. El campo y el camino a veces ayudan porque no hay tanto ruido, pero si uno va con pensamientos negativos, esos pensamientos se sienten en todo el cuerpo. Yo sentía que todo era negativo y eso me pasaba por el cuerpo. Entonces el lugar puede estar tranquilo, pero uno por dentro no lo está.

Nota del investigador: EST04 inicia con respuestas cortas. Mantiene una postura cautelosa y mira con frecuencia hacia otro punto del espacio antes de contestar.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio cuando estás bien, especialmente ahora que el deporte tiene un lugar importante para ti?

EST04: Cuando estoy bien, el día se piensa diferente. Uno ya no va pensando en estar aburrido o en que no le hablen. Piensa más en el entrenamiento, en el equipo, en jugar fútbol. El deporte cambió mucho para mí porque me ayudó a dejar cosas, a controlar más los momentos difíciles y a no depender de medicamentos como antes. Yo siento que el fútbol me da una dirección. Antes, cuando estaba más metido en el consumo, el colegio y la calle se mezclaban con malas compañías. Empecé a consumir como a los once años, primero marihuana, que no me gustó, y después otras sustancias como tusi y lo que yo nombraba como cotazo. Eso me llevó a situaciones difíciles y a un proceso de internación. Ahora, cuando pienso en el territorio, pienso más en alejarme de esas vueltas y estar en la cancha. La cancha se volvió un lugar más importante que la calle.

En mi caso, hablar de ansiedad sin hablar de consumo queda incompleto. Yo la sentí muchas veces como ansiedad de consumir, como una incomodidad del cuerpo y de la cabeza. Empecé muy joven, con malas compañías, y llegué a consumir SPA como marihuana, tusi y cotazo. Después vino la internación y la desintoxicación. Eso cambió la manera como entiendo mi vida escolar, porque yo no llegué al colegio solo con bajo rendimiento: llegué con una historia de consumo y de recuperación encima.

Nota del investigador: Cuando habla del consumo de SPA, no busca adornar el relato. Responde de forma directa, con lenguaje propio, y el clima se mantiene respetuoso.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansioso o muy ansioso? Trae un momento exacto en el colegio.

EST04: Sí, aunque yo antes no reconocía la ansiedad como otras personas. Para mí la ansiedad era más como ganas de consumir, sobre todo antes de internarme o durante el proceso de

desintoxicación. Era una ansiedad del cuerpo, como que el cuerpo pedía. En el colegio eso se veía en que yo llegaba insoportable, no quería que nadie se me acercara, contestaba mal a los profesores y me molestaba todo.
También me pasaba con la depresión: de estar normal pasaba a sentirme muy bajito, sin querer hablar con nadie. Era como si todo me cayera mal. No lo sabía manejar bien y por eso terminaba siendo grosero o alejándome. Ahora todavía hay momentos en que me siento así, pero trato de controlarlo más.

Cuando esa ansiedad aparecía en el colegio, todo me fastidiaba. Los profesores, los compañeros, el ruido, cualquier comentario. Yo respondía mal porque no sabía manejar lo que estaba sintiendo. Ahora puedo decirlo con más claridad: no era solo grosería, también era falta de control y una cabeza acostumbrada a buscar salida por el consumo o por el aislamiento.

Nota del investigador: Al referirse a la ansiedad relacionada con el consumo, su expresión se vuelve más seria. Se observa que este tema exige cuidado porque toca una etapa que no quiere volver a vivir.

Investigador: ¿Qué pasaba físicamente en tu cuerpo y qué hacías para sostenerte? ¿Cómo era la atmósfera del salón?

EST04: El cuerpo se sentía incómodo, inquieto, como si nada estuviera bien. La atmósfera del salón se volvía pesada porque yo no quería escuchar a nadie. Si un profesor me hablaba, yo podía responder mal. Si un compañero se acercaba, me fastidiaba. No era solo rabia; era como no saber dónde poner lo que sentía.
Lo que más me ha servido para sostenerme es el deporte. Yo pienso que el deporte me ayudó a dejar medicamentos y a dejar también el cigarrillo, que hasta hace poco consumía mucho. Estar en un equipo me dio otra forma de manejar el cuerpo. Cuando entreno, la ansiedad se vuelve movimiento y no problema.

Nota del investigador: Cuando menciona el deporte, especialmente el fútbol, cambia la postura. Se endereza un poco y sostiene más la mirada; el cuerpo parece estar más presente.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo, el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST04: El tiempo se siente distinto cuando uno está internado y cuando está afuera. Internado, todo tiene horarios y uno está en terapia, en desintoxicación, en una rutina. Afuera, en el colegio, el tiempo tiene más oportunidades, pero también más riesgo. Si uno no tiene algo que hacer, puede volver a pensar en lo mismo de antes. Por eso el fútbol me organiza. Académicamente no voy como quisiera. En el momento estaba perdiendo varias materias, como

matemáticas, inglés, sociales y ciencias naturales. Eso muestra que el ritmo escolar me cuesta. Cuando uno viene de procesos difíciles, el colegio exige concentración y memoria, pero la cabeza no siempre responde. A futuro me gustaría salir adelante en el fútbol y ser mejor hijo. Esa imagen es importante: no solo ser jugador, sino cambiar la forma como mi familia me ve y como yo me veo.

La internación me dejó una memoria particular del tiempo. Allí los días tenían rutina, pero no siempre sentido. Afuera, en cambio, el tiempo se vuelve oportunidad: entrenar, ir al colegio, tratar de recuperar materias, dejar el cigarrillo, pensar en fútbol. Esa diferencia es grande. En el encierro el tiempo parecía detenido; en la cancha siento que el tiempo se mueve hacia algo.

Nota del investigador: Al hablar del tiempo de internación, responde con menos palabras. El investigador observa que el recuerdo del encierro aparece como algo pesado, aunque no lo amplía demasiado.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores, compañeros y adultos del colegio cuando cargas ese malestar?

EST04: Antes era difícil porque yo era grosero. Si un profesor me hablaba, yo contestaba mal. Sentía que todo el mundo me estorbaba. Con compañeros era normal, pero yo casi me aislaba o me distraía para no sentirme tan aburrido. Ahora siento que lo controlo más. Ya no mantengo tan bajoneado como antes y puedo distraerme más.
He hablado con el psicólogo del colegio y también con mi familia. Con mi papá siento más confianza. Eso es importante porque no con todo el mundo uno habla igual. Al principio tampoco le tenía confianza al psiquiatra, pero después se la fui cogiendo. Con los medicamentos tuve una experiencia difícil: sentía que me hacían daño, me mareaban y me mantenían dormido. Yo los dejé por mi cuenta y después el psiquiatra me regañó, pero finalmente me los quitó. Esa experiencia también me enseñó que no puedo manejar las cosas solo a la loca, pero que necesito sentir que lo que tomo o hago me ayuda de verdad.

Nota del investigador: En la parte académica se muestra más incómodo. Reconocer materias perdidas le cuesta, pero no lo niega.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio? ¿Qué se hace presente de tu familia cuando estás en el colegio?

EST04: Mi familia aparece en la idea de cambiar. Yo pienso en mi mamá, en mi papá, en ser mejor hijo. El colegio y el tratamiento se conectan porque todo hace parte de salir de lo que viví. Mi consumo empezó por malas compañías y por querer estar más en la calle. Después vino la

internación, la explicación de que consumir tan temprano me había afectado, la retirada de medicamentos y el deporte como otra posibilidad.
Cuando estoy en el colegio, la familia aparece como una razón para controlarme. Si tuviera que escoger una palabra sería fútbol, porque ahí está lo que me ayudó a cambiar. También escogería cancha, porque la cancha es el lugar donde siento que puedo ser otro, no el de antes. Después de hablar de esto me siento normal, pero también siento que recordar todo eso sirve para no volver a lo mismo.

Nota del investigador: Al hablar de profesores, recuerda haber sido grosero antes. La respuesta es breve, pero deja ver reconocimiento de cambio.

Investigador: Cuando hablas de consumo, internación y ansiedad, ¿qué parte de esa historia necesitas que se entienda sin juzgarte?

EST04: Que no empezó como algo que yo entendiera. Empecé muy temprano, como a los once años, por malas compañías y porque me dejé llevar. Después quería estar más en la calle y me volví insoportable. Consumí marihuana, que no me gustó, y también otras sustancias como tusi y lo que yo nombré como cotazo. Eso me llevó a una internación y a un proceso de desintoxicación.
La ansiedad para mí estuvo muy ligada a eso: el cuerpo pedía consumir. No era solo estar nervioso, era una ansiedad del cuerpo. Por eso cuando me preguntan por ansiedad, al principio digo que no, porque no la reconozco como otros; la reconozco como ese impulso de antes.

Con los medicamentos tuve una experiencia difícil. Sentía mareos y sueño, y por eso llegué a pensar que me estaban haciendo daño. Los dejé sin hacerlo de la forma indicada y después lo hablé con psiquiatría. Esa parte también debe quedar en la entrevista, porque el tratamiento no se vive solo como una orden médica; se vive en el cuerpo, en el cansancio, en la confianza o desconfianza hacia quien acompaña.

Nota del investigador: Cuando habla de medicamentos, se nota firme. Expresa mareos, sueño y malestar sin buscar discusión, como quien ya decidió qué sintió en su cuerpo.

Investigador: ¿Cómo cambió tu forma de estar en el colegio después de dejar el consumo y acercarte al deporte?

EST04: Cambió bastante. Antes llegaba y todo me estorbaba. No quería que me hablaran, era grosero con profesores, me aislaba o me iba por el lado de la calle. Ahora ya no consumo como antes y el deporte me ayudó mucho. El fútbol me dio algo que hacer con el cuerpo y con la

cabeza.

También dejé el cigarrillo cuando empecé en el equipo. Eso para mí fue importante porque me mostró que sí podía dejar cosas. No digo que todo esté perfecto, porque académicamente voy mal en varias materias, pero ya tengo una forma de controlarme más.

Nota del investigador: Al mencionar al papá, el tono se suaviza. Aparece confianza y una idea de apoyo que no estaba tan visible al inicio.

Investigador: ¿Qué lugar ocupan los medicamentos y la experiencia psiquiátrica en tu relato?

EST04: Los medicamentos fueron una parte difícil. Yo sentía que me hacían daño: me mareaban y me tenían dormido. Me habían advertido que no podía dejarlos así como así, pero yo los dejé por mi cuenta. Después le conté al psiquiatra, me regañó, pero finalmente me los quitó. Al principio no le tenía confianza, después sí. Esa experiencia me dejó la idea de que uno necesita hablar claro con los profesionales, pero también necesita sentir que lo que le mandan le ayuda. Yo siento que el deporte fue lo que más me ayudó a dejar esa parte y a manejarme mejor.

La cancha es el lugar donde más puedo sentir que no soy mi pasado. Allí no soy solamente el que consumió o el que estuvo internado. Soy alguien que entrena, que puede dejar cosas, que puede imaginarse mejor hijo y mejor estudiante. El fútbol no borra lo vivido, pero me da una forma concreta de demostrarme que tengo control y que puedo construir otra imagen de mí.

Nota del investigador: En el cierre, el fútbol aparece como el tema que más lo organiza. La entrevista termina con un clima menos distante que al comienzo.

Investigador: Si el fútbol pudiera hablar dentro de esta entrevista, ¿qué diría de ti?

EST04: Diría que me dio otra oportunidad. Que cuando estoy en la cancha no soy solo el que consumió o el que estuvo internado. Soy alguien que puede entrenar, mejorar, pensar en salir adelante. También diría que quiero ser mejor hijo.
Para mí el fútbol es futuro, control y familia. No es solo jugar. Es una manera de demostrarme que puedo cambiar. Si en el colegio todavía voy perdiendo materias, el fútbol me recuerda que puedo disciplinarme y que puedo tener un camino distinto al de antes.

Nota del investigador: Al levantarse, EST04 se muestra tranquilo. Sigue siendo reservado, pero ya no parece estar a la defensiva.

Investigador: Quiero que cuentes una escena de antes, cuando llegabas al colegio y todo te estorbaba. ¿Cómo era estar en tu cuerpo en ese momento?

EST04: Era como estar fastidiado con todo. Llegaba y no quería que nadie me hablara. Si un profesor me decía algo, yo contestaba mal. Si un compañero se acercaba, me molestaba. El cuerpo estaba inquieto y la cabeza también. Antes yo relacionaba esa ansiedad con el consumo, con las ganas de volver a consumir o con el malestar de no hacerlo. No era una ansiedad que yo pudiera explicar bonito; era como una incomodidad que me volvía grosero y cerrado.

Ahora entiendo que eso venía de una historia más larga. Empecé a consumir desde muy temprano, me dejé llevar por malas compañías y terminé internado una vez. En ese proceso entendí que muchas cosas que me pasaban tenían relación con haber empezado tan joven. Por eso cuando hablo del colegio, también hablo de recuperación. No soy solo un estudiante que pierde materias; soy alguien que está tratando de no volver a una vida que le hizo daño.

Nota del investigador: EST04 responde con frases directas. Al hablar del consumo se mantiene serio y no busca justificarlo. El clima es respetuoso, con una apertura moderada.

Investigador: ¿Qué escena de la presente muestra que ya no eres el mismo de antes?

EST04: Una escena sería yo en entrenamiento. Antes podía buscar la calle, fumar o consumir; ahora pienso en el equipo, en el fútbol, en dejar el cigarrillo, en mover el cuerpo para algo distinto. Cuando estoy en la cancha siento que tengo un propósito. Ahí no estoy pensando tanto en lo que hice antes, sino en jugar, mejorar, ganar control.

También se ve en que intento no responder como antes. A veces todavía me irrito, sobre todo si me va mal en una evaluación o si siento que las materias se me acumulan. Pero trato de controlarme más. Quiero salir adelante en el fútbol y ser mejor hijo. Esa frase puede sonar sencilla, pero para mí significa mucho: significa que quiero que mi familia vea un cambio real, no solo que yo diga que cambié.

Nota del investigador: Cuando menciona la cancha y el equipo, EST04 levanta la mirada. Se percibe más seguro y con mayor disposición a hablar. El fútbol funciona como eje de organización personal.

Cierre del investigador: Al finalizar, EST04 se percibe menos distante. El deporte aparece como el tema que le da más seguridad para hablar de cambio, control y futuro.

Entrevista N.° 5 - EST05 | Edad: 15 años | Grado: Octavo | Colegio: I.E.R. San Peregrino

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST05 se percibe frágil, con respuestas breves y momentos de dificultad para elaborar lo que siente. El clima de la entrevista es delicado: la estudiante habla de ansiedad intensa, llanto, ideas de muerte, autolesión, medicación y bajo rendimiento académico. El investigador observa un tono bajo y una actitud de búsqueda de aprobación cuando pregunta cómo se ve o cómo está respondiendo. La entrevista requiere contención, porque emergen pensamientos recientes de muerte y sensación de culpa frente a la madre.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Piensa en una mañana concreta al salir hacia el colegio.

EST05: Sí afecta, aunque en mi caso lo que más siento no es tanto el camino, sino llegar al colegio con lo que tengo por dentro. Hay días en que desde la mañana ya estoy muy ansiosa, como si no pudiera quedarme quieta. Me ha pasado que llego al colegio y no logro concentrarme, estoy distraída y me cuesta seguir la clase. A veces he faltado mucho a clases y eso ha afectado mi desempeño académico.
Cuando estoy bien, venir al colegio puede sentirse normal. Pero cuando estoy mal, el camino y la entrada al colegio se vuelven pesados porque sé que tengo que estar en clase, responder, concentrarme, y yo por dentro no estoy así. A veces siento que el cuerpo no me acompaña.

Para mí venir al colegio en un día difícil es llegar con la pregunta de si voy a poder sostenerme. No siempre sé si voy a llorar, si me voy a concentrar o si la ansiedad me va a tomar de sorpresa. El paisaje puede estar igual que siempre, pero yo lo vivo desde el cuerpo: con inquietud, con cansancio, con miedo a no poder responder académicamente. Por eso el camino no es solo de la casa al colegio, sino del malestar a la obligación de funcionar.

Nota del investigador: EST05 responde con frases breves y voz baja. El clima de la entrevista es delicado desde el inicio porque los temas sensibles aparecen rápido.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio rural cuando la ansiedad o la tristeza están muy marcadas?

EST05: Cuando la ansiedad está marcada, todo se siente como más difícil. El colegio se vuelve un lugar donde se nota que no puedo seguir igual que los demás. Yo veo que otros atienden y hacen las cosas, pero yo me mantengo distraída. También me pasa que empiezo a llorar. Antes

lloraba mucho, incluso aquí en el colegio, y eso hacía que todo fuera más duro. La casa también está presente, porque ahí viví momentos muy fuertes. He tenido pensamientos de muerte, intentos y autolesiones. En algunas ocasiones recurrí a hacerme daño y también hubo episodios de ingesta de pastillas que hicieron que mi familia se preocupara mucho. No lo digo como algo que quiera repetir, sino como parte de lo que ha sido mi experiencia cuando siento que ya no puedo más. Para mí ese dolor no se queda en un lugar; entra conmigo al colegio y afecta cómo estudio, cómo me concentro y cómo me relaciono.

En mi historia sí hay episodios graves: pensamientos de muerte, intentos relacionados con medicamentos y autolesiones. No lo cuento como algo aislado, sino como parte de una vivencia en la que sentía que no podía con lo que estaba pasando. También lloraba mucho y a veces lloraba en el colegio. Eso hacía que todo fuera más visible y, al mismo tiempo, más difícil, porque una siente que preocupa a la familia y queda expuesta ante los demás.

Nota del investigador: Al hablar de pensamientos de muerte e intentos, se muestra tensa. No dramatiza; más bien parece esforzarse por decir algo que le cuesta mucho nombrar.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? Trae un momento exacto dentro del salón o en el recreo.

EST05: Sí. Yo puedo estar normal y de pronto siento algo en el pecho. Me pongo muy ansiosa y empiezo a llorar. No siempre hay algo del colegio que lo desencadene; a veces llega de repente. Estoy en clase, sentada, y de un momento a otro siento que el cuerpo cambia. La ansiedad se siente como algo que aparece en el pecho y me domina.
En esos momentos no sé muy bien qué hacer. En terapia me han dicho que respire, y esa es una estrategia que intento usar. Pero cuando está muy fuerte, pensar se vuelve difícil. Es como si una supiera lo que debería hacer, pero en el momento la emoción fuera más grande.

Nota del investigador: Cuando describe ansiedad en el cuerpo, hace pausas. Se percibe dificultad para ordenar la experiencia, especialmente cuando habla de lo que siente en el pecho.

Investigador: ¿Qué pasaba físicamente en tu cuerpo y qué hacías para sostenerte? ¿Cómo era la atmósfera del aula?

EST05: Físicamente siento el pecho, el llanto, la inquietud. Antes yo decía que todo el día estaba ansiosa y que no podía quedarme quieta. En el salón se siente como si todos siguieran con la clase, pero yo estuviera en otra cosa. No es que quiera distraerme; es que no me concentro bien. A veces la mente se va y cuando vuelvo ya no entiendo lo que estaban explicando.

La atmósfera del aula puede sentirse pesada porque uno no quiere llorar delante de todos, pero tampoco puede controlar del todo. Mis compañeros me han apoyado. Yo siento que en el salón hay como mucho apoyo, que ellos tratan de entender. Eso ayuda, porque si uno se siente sola, todo sería peor.

El tratamiento hace parte de mi vida diaria. He tomado Risperidona durante un tiempo prolongado y he asistido a terapia psicológica varios meses. El medicamento me ha ayudado, aunque también he sentido mareos. La terapia me ha servido para entender que respirar puede ayudar en algunos momentos, pero también sé que no siempre basta. A veces necesito que alguien me acompañe de verdad y me ayude a ordenar lo que estoy pensando.

Nota del investigador: Al mencionar el colegio y el llanto en clase, su expresión se vuelve más seria. El investigador nota vergüenza y cansancio al recordar esos episodios.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo, el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST05: El tiempo se vuelve difícil cuando estoy así. Una clase puede sentirse larga porque no me concentro y porque por dentro estoy tratando de controlar la ansiedad. El ritmo escolar choca con mi ritmo interno: el colegio pide estar activa, atender, cumplir con materias, pero yo a veces estoy cansada, distraída o con pensamientos muy duros. Eso me ha afectado el rendimiento académico. Hay materias que me gustan, como inglés, artística, sociales, ética y naturales; castellano también me gusta, pero no me va tan bien.
Hacia el futuro me gustaría ir mejor en el colegio, ser más activa y mantenerme más feliz. También quisiera que esos pensamientos no aparecieran tan seguidos. Incluso después de iniciar tratamiento han vuelto pensamientos de muerte; la última vez que los mencioné estaba pensando en mi mamá y en que tal vez estaría mejor sin mí, porque siento que la hacemos sufrir con lo de las materias y todo. Ese pensamiento me pesa mucho. Quisiera poder estudiar sin sentir que soy una carga.

Nota del investigador: Cuando habla de concentración y desempeño académico, contesta con más soltura. Las materias le permiten explicar el malestar desde algo concreto.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores, compañeros y adultos del colegio cuando cargas ese malestar?

EST05: Con mis compañeros me siento comprendida. Ellos apoyan mucho. Eso es importante porque cuando una está mal necesita que no la miren como rara. Con los adultos también he tenido acompañamiento. Estoy en tratamiento, tomo Risperidona desde hace aproximadamente

un año y medio, y he estado en terapia psicológica alrededor de siete u ocho meses. La medicación me ha ayudado, aunque he sentido mareos como efecto.
Con mi mamá hablo, pero siento que a veces ella no sabe qué hacer. Eso me duele porque sé que se preocupa. En el colegio, cuando alguien me escucha o me ayuda a ordenar lo que siento, la carga baja un poco. Pero todavía me cuesta expresar todo, porque muchas veces ni yo sé bien por qué aparece la ansiedad.

La concentración es uno de los lugares donde más se nota el malestar. Puedo estar en una clase que me gusta, pero mi mente se va. Me gustan inglés, artística, sociales, ética, naturales y castellano, pero que me guste una materia no significa que pueda rendir bien cuando estoy ansiosa. En esos momentos el colegio avanza y yo siento que me quedo atrás. Eso alimenta la culpa y la preocupación por mi mamá.

Nota del investigador: Al nombrar la medicación, Risperidona, responde con naturalidad, aunque se nota que los mareos son un asunto relevante para ella.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio? ¿Cómo se hace presente tu familia en tu cotidianidad escolar?

EST05: Mi familia se hace presente sobre todo en la preocupación por mi mamá. Cuando estoy en el colegio y me va mal académicamente, pienso en ella. Pienso que sufre por mí y eso se mezcla con los pensamientos tristes. El colegio y la familia se conectan por las materias, por las faltas, por el rendimiento, pero también por el miedo a que mi estado emocional lastime a quienes me quieren.
Si tuviera que escoger una palabra, sería alivio, porque eso es lo que busco cuando respiro, cuando hablo o cuando me acompañan. También escogería apoyo, porque lo necesito para no quedarme sola con los pensamientos. Después de compartir estas historias me siento un poco nerviosa, pero también siento que es importante decirlo para que entiendan lo que pasa cuando por fuera parece que solo estoy distraída, pero por dentro estoy luchando con muchas cosas.

Nota del investigador: Cuando habla de su mamá, la voz baja. La culpa aparece con fuerza y se observa que este vínculo toca una zona sensible de la entrevista.

Investigador: Cuando hablas de pensamientos de muerte, autolesión y medicación, ¿qué necesitas que se comprenda de tu experiencia sin reducirte a eso?

EST05: Necesito que se comprenda que eso ha sido parte de mi dolor, pero no todo lo que soy. He tenido pensamientos de suicidio, intentos relacionados con pastillas y autolesiones. También

he llorado mucho, incluso en el colegio. Cuando eso pasaba, no era por llamar la atención; era porque sentía que no podía con lo que estaba sintiendo.
Pero también estoy en tratamiento. Tomo Risperidona desde hace como un año y medio y he estado en terapia psicológica unos siete u ocho meses. Me gustaría estar mejor, ir mejor en el colegio, ser más activa y más feliz. Entonces no quiero que se vea solo la crisis, sino también el intento de seguir.

Mi mamá aparece en mi pensamiento con mucho peso. A veces he llegado a pensar que ella estaría mejor sin mí porque siento que la hago sufrir con mis materias y con mis crisis. Ese pensamiento no es algo que yo quiera tener; aparece cuando estoy muy mal y me siento culpable. Por eso hablarlo es importante: si me lo guardo, crece. Si lo digo, al menos alguien puede ayudarme a no quedarme sola con eso.

Nota del investigador: Al describir el apoyo de sus compañeros, se muestra algo más tranquila. El clima mejora cuando puede hablar de sentirse comprendida en el salón.

Investigador: ¿Cómo se junta tu ansiedad con la vida académica cotidiana?

EST05: Se junta en la concentración. Yo no me concentro bien, me mantengo distraída y he faltado mucho a clase. Eso me afectó el desempeño académico. Puedo estar en clase y de repente sentir algo en el pecho, ponerme muy ansiosa y llorar. A veces no hay algo claro que lo desencadene.
El problema es que el colegio sigue avanzando aunque yo me quede atrás por dentro. Me gustan varias materias, como inglés, artística, sociales, ética, naturales, y también castellano, aunque no me va tan bien. Pero cuando la ansiedad está fuerte, no basta con que me guste: mi mente se va.

Nota del investigador: En la pregunta sobre futuro, la estudiante responde de manera sencilla. No construye grandes planes; expresa deseos básicos de estar mejor, ser más activa y sentirse feliz.

Investigador: ¿Qué papel juega tu mamá en esos pensamientos que te llegan?

EST05: Mi mamá está muy presente. A veces cuando tengo pensamientos de muerte pienso que ella estaría mejor sin mí, porque siento que la hacemos sufrir con las materias y con todo lo que pasa. Ese pensamiento me duele porque yo no quiero hacerla sufrir, pero cuando estoy mal aparece así, como culpa.
También siento que mi mamá no siempre sabe qué hacer. Eso no significa que no le importe;

significa que la situación la sobrepasa. Por eso necesito apoyo de varias partes: familia, colegio, tratamiento, compañeros. No puedo cargarlo sola.

Nota del investigador: En el cierre, EST05 parece agotada pero no desbordada. Se mantiene colaboradora y escucha con atención.

Investigador: ¿Qué diferencia hace que tus compañeros te apoyen?

EST05: Hace mucha diferencia. Yo siento que en el salón hay apoyo, que ellos tratan de comprender. Cuando una tiene ansiedad y llora o se desconcentra, que los compañeros no se burlen o no la hagan sentir rara ayuda muchísimo.
A veces uno piensa que el colegio solo es estudiar, pero para mí también es tener gente cerca cuando el cuerpo y la mente se desordenan. El apoyo de compañeros puede ser una forma de sostenerse cuando respirar no alcanza.

Nota del investigador: La entrevista termina en un ambiente de cuidado. El investigador observa que la estudiante requiere un acompañamiento cercano, sin presión ni exposición.

Investigador: Quisiera que describas un momento dentro del colegio en el que sentiste que la ansiedad te tomó por sorpresa. ¿Cómo empieza y qué pasa después?

EST05: Puede empezar sin que pase algo claro. Estoy normal, sentada, y de pronto siento algo en el pecho. Eso me asusta porque no sé por qué llega. Empiezo a ponerme ansiosa, me dan ganas de llorar y ya no puedo concentrarme. El salón sigue igual, los demás siguen hablando o escribiendo, pero yo estoy pendiente de lo que me está pasando en el cuerpo.

Después viene la dificultad de explicar. Si alguien me pregunta qué tengo, a veces no sé qué decir. No siempre hay una causa que pueda señalar. A veces solo siento que quiero llorar. En otros momentos vienen pensamientos muy fuertes y eso me da miedo. Por eso necesito apoyo. He estado en tratamiento con Risperidona y terapia psicológica, y aunque eso ayuda, en el momento de la crisis sigo sintiendo que necesito que alguien cercano me acompañe y no me deje sola con lo que pienso.

Nota del investigador: EST05 habla bajo y hace pausas. Al nombrar el pecho y el llanto, se muestra tensa. No hay dramatización; hay esfuerzo por explicar una experiencia que le resulta confusa.

Investigador: Cuando piensas en tu mamá, las materias y el futuro, ¿qué parte de esa carga aparece con más fuerza?

EST05: Aparece la culpa. Cuando me va mal en materias o cuando tengo crisis, pienso que hago sufrir a mi mamá. Eso me pesa mucho. A veces he tenido pensamientos de muerte relacionados con creer que ella estaría mejor sin mí, y eso es muy doloroso porque yo no quiero hacerle daño ni preocuparla. Es como si el rendimiento académico y lo emocional se mezclaran: si pierdo materias, me siento peor; si me siento peor, no puedo estudiar bien.

Me gustaría que el futuro fuera distinto: ir mejor en el colegio, ser más activa, sentirme más feliz. No tengo una imagen perfecta de lo que viene, pero sí quiero dejar de vivir con esa ansiedad tan fuerte. Para eso necesito que el colegio, la familia y el tratamiento estén conectados. Sola no puedo sostenerlo todo.

Nota del investigador: Al mencionar a la madre, EST05 se muestra más vulnerable. El investigador percibe tristeza y preocupación, pero también deseo de mejorar y de recibir apoyo.

Cierre del investigador: La entrevista termina con un clima de mucho cuidado. EST05 se mantiene colaboradora, pero se observa fragilidad emocional al hablar de pensamientos de muerte, medicación, mamá y desempeño académico.

Entrevista N.° 6 - EST06 | Edad: 14 años | Grado: Octavo | Colegio: I.E.R. María Goretti

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST06 se muestra tranquila al inicio, aunque su relato revela ansiedad cotidiana asociada a la soledad en casa, comentarios que la hieren y dificultades académicas. El clima de la entrevista es sereno, de confianza gradual. El investigador observa que la estudiante no tiende a dramatizar; habla de acostarse, dormir y caminar como formas sencillas de afrontar. Al hablar de la casa, la voz se vuelve más baja y aparece la idea persistente de estar sola casi todos los días.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Recuerda una mañana concreta hacia el colegio.

EST06: Sí afecta. Cuando estoy en el colegio casi no me da tanta ansiedad porque mantengo relación con personas, por ejemplo mis amigas. En cambio, en mi casa, como me mantengo sola, me da casi todos los días. Entonces para mí el bienestar cambia dependiendo de si estoy acompañada o no. Una mañana hacia el colegio puede sentirse mejor precisamente porque sé

que voy a ver gente, que no voy a estar encerrada sola en la casa. El entorno rural tiene calma, pero esa calma puede volverse soledad. Cuando estoy bien, salir hacia el colegio se siente como salir a ver a mis amigas y despejarme. Pero cuando estoy mal, la distancia entre la casa y el colegio se siente como pasar de un lugar donde estoy sola a otro donde intento estar mejor.

El contraste entre casa y colegio es fuerte. En la casa la ansiedad aparece casi todos los días porque paso mucho tiempo sola. Mi mamá trabaja, mi abuelo también, mi hermano llega tarde, y ese tiempo sin compañía se vuelve largo. En el colegio, en cambio, tengo amigas, veo gente, camino, hablo y me distraigo. Por eso el mismo día puede cambiar dependiendo de si estoy encerrada en la soledad de la casa o si estoy en relación con otros.

Nota del investigador: EST06 inicia tranquila, con respuestas cortas. No parece resistente, pero sí reservada al hablar de lo que ocurre en casa.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio cuando la tristeza o ansiedad están muy marcadas?

EST06: Cuando la tristeza está marcada, el espacio de la casa se siente pesado porque no tengo con quién hablar. Mi mamá trabaja, mi abuelo también y mi hermano sale tarde, entonces yo paso mucho tiempo sola. Ahí me aburro, me desespero y no sé qué hacer. A veces me acuesto a dormir porque siento que la ansiedad me bloquea, como que no quiero hacer nada. En el colegio no me afecta tanto porque hay personas. Pero si algo me hace sentir mal, como un comentario que no me gusta o una mala nota, la ansiedad aparece. Entonces el colegio también puede ser un lugar de estrés, sobre todo cuando siento que no estoy dando lo suficiente académicamente.

Después de la separación familiar que mencioné, esa sensación de ansiedad se volvió más presente. No siempre necesito que pase algo grande para sentirme mal; a veces basta un comentario que no me gusta o una situación donde me sienta sola. Entonces me dan ganas de llorar, no sé qué hacer y termino acostándome a dormir. Dormir es una forma de pausar el desespero cuando no sé cómo manejarlo.

Nota del investigador: Cuando menciona que en casa permanece sola, su tono se apaga. El clima de la entrevista se vuelve más íntimo y pausado.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? Trae un momento exacto dentro del salón.

EST06: Sí. Me pasa cuando saco una mala nota. Siento estrés porque pienso que no estoy dando lo que debería. En matemáticas, por ejemplo, casi no entiendo lo que están explicando. En mi casa veo videos para intentar entender, pero aun así no entiendo. Entonces cuando llega una nota mala, siento que todo el esfuerzo no sirve y me baja el ánimo. En el cuerpo la ansiedad se siente como desesperación. Me dan ganas de llorar y no sé qué hacer. No es que tenga pensamientos malos de hacerme daño; más bien siento bloqueo, ganas de acostarme, dormir y que se pase.

Nota del investigador: Al hablar de dormir como respuesta a la ansiedad, contesta con naturalidad. No lo presenta como estrategia elaborada, sino como lo que le sale hacer.

Investigador: ¿Qué haces en ese momento para sostenerte? ¿Cómo describirías la atmósfera del salón?

EST06: Lo que hago es tratar de caminar o dormir cuando puedo. Salir a caminar me ayuda porque no me quedo en el mismo lugar pensando. Dormir también me ayuda porque cuando estoy muy ansiosa siento que no puedo hacer nada más. En el salón, cuando pasa algo así, la atmósfera se siente como presión: todos siguen, pero yo siento que no entiendo y que no estoy dando.
A veces mis compañeros no comprenden del todo porque dicen que cambio de ánimo muy drásticamente. Yo puedo estar bien y luego me llegan pensamientos negativos y me bajo. Eso hace que los demás noten el cambio, pero no siempre entiendan qué lo causó.

Lo académico también me toca mucho. Cuando saco una mala nota siento que no estoy dando lo suficiente. Matemáticas me pesa especialmente porque intento entender, veo videos en la casa, pero aun así no siempre logro comprender. Eso produce frustración: no es que no quiera, es que intento y no me sale. Esa experiencia hace que el colegio sea a veces un lugar de compañía y otras veces un lugar de presión.

Nota del investigador: Cuando se refiere a comentarios que le duelen, se muestra sensible. La respuesta indica que pequeños gestos o palabras pueden cambiarle el ánimo rápidamente.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo, el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST06: El tiempo en la casa se siente largo porque estoy sola. En el colegio pasa más rápido porque hay amigas, clases, movimiento. Pero cuando estoy en una materia que no entiendo, el

tiempo también se vuelve pesado. Matemáticas se vuelve larga porque no logro entender, y aunque busque videos en la casa, siento que no avanzo.
En el futuro me gustaría no sentir tanta ansiedad y no estar tan sola. También me gustaría que alguien me acompañara emocionalmente y académicamente, sobre todo en las materias que más me cuestan. El mañana no lo veo imposible, pero sí siento que necesito apoyo para poder prestar más atención y entender mejor.

Nota del investigador: Al hablar de matemáticas y de las malas notas, aparece frustración. Se percibe esfuerzo, no desinterés.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores, compañeros y personas del colegio cuando cargas ese malestar?

EST06: No soy muy abierta, pero he hablado con mi prima. Con ella se siente bien porque nos contamos cosas mutuamente y siento que me entiende. También con mi hermano soy abierta, aunque soy más abierta con mi prima. En el colegio las amigas ayudan porque hacen que la ansiedad no me dé tanto.
Con una psicóloga, mi madrina, hablé bastante el año pasado cuando tuve problemas en mi entrada al colegio y también por una situación en el colegio anterior donde me metieron en un problema en el que yo no estuve involucrada. Eso me afectó el rendimiento académico. Sentirme entendida por alguien que escucha me ayudó; por eso mi mamá pensó en llevarme a una psicóloga para algo más profundo.

Mi prima y mi hermano son importantes porque no soy una persona que se abra con facilidad. Con mi prima sí puedo hablar y ella también entiende porque le pasan cosas parecidas. Con mi hermano también puedo ser más abierta. Tener esas personas cambia la forma de vivir la ansiedad: no la elimina, pero hace que no quede totalmente encerrada en mí.

Nota del investigador: Cuando nombra a su prima y a su hermano, se relaja. La voz se vuelve más segura al hablar de personas con quienes puede abrirse.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio?

EST06: Mi familia y el colegio se conectan por la soledad y por el rendimiento. En la casa estoy sola porque los demás trabajan o llegan tarde; en el colegio estoy acompañada pero también me preocupa ir mal. Mi mamá está presente porque piensa en buscar ayuda, y eso me hace sentir que le importa.
Si tuviera que escoger una palabra sería compañía. También podría ser caminar, porque caminar

me ayuda a mover la ansiedad. Después de hablar me siento tranquila, porque pude decir que lo que más me pesa no es solo la ansiedad, sino estar sola y sentir que no entiendo algunas cosas del colegio aunque intento.

Nota del investigador: Al recordar el problema en el colegio anterior, responde con más cuidado. Parece importante para ella aclarar que fue involucrada en algo donde no participó.

Investigador: Cuando dices que en la casa te da casi todos los días, ¿cómo se ve esa escena?

EST06: Se ve como yo sola en la casa. Mi mamá trabaja, mi abuelo también y mi hermano llega tarde. Entonces estoy sola, me aburro y me empieza la ansiedad. A veces no sé qué hacer, me dan ganas de llorar y me acuesto a dormir. Dormir es como apagar un rato eso. No tengo pensamientos malos de hacerme daño, pero sí desespero. Es una ansiedad de no saber qué hacer conmigo misma cuando no hay nadie cerca. Por eso el colegio me ayuda: porque allá están mis amigas, hay personas, me distraigo más.

También hay una historia del colegio anterior que me marcó: me involucraron en un problema en el que yo no estaba metida y eso afectó mi rendimiento académico. Esa experiencia me hizo desconfiar y sentir que las relaciones en el colegio pueden afectar mucho el bienestar. Por eso necesito un colegio donde no solo me exijan, sino donde alguien mire qué está pasando cuando mi ánimo cambia de golpe.

Nota del investigador: En la parte sobre apoyo psicológico, EST06 se muestra agradecida con su madrina. El clima es de confianza moderada.

Investigador: ¿Qué relación hay entre una mala nota, la ansiedad y sentir que no estás dando?

EST06: Cuando saco una mala nota, sobre todo en matemáticas, siento estrés porque pienso que no estoy dando. Me cuesta entender lo que explican. En la casa veo videos para intentar, pero aun así no entiendo. Eso me frustra porque sí intento. Entonces la mala nota no es solo una nota. Es una señal que me hace pensar que no puedo, que no estoy logrando. Ahí me baja el ánimo y puedo cambiar de estado muy rápido. Mis compañeros a veces dicen que cambio de ánimo drásticamente, y creo que es por eso: algo me toca y me bajo.

Nota del investigador: Al hablar del futuro, no usa frases grandes. Pide algo muy concreto: menos ansiedad, menos soledad y más acompañamiento académico.

Investigador: ¿Por qué tu prima y tu hermano son importantes en tu forma de sostenerte?

EST06: Porque con mi prima puedo hablar. No soy muy abierta, pero con ella sí. Nos contamos cosas mutuamente, y ella también entiende porque le pasan cosas parecidas. Con mi hermano también soy abierta, aunque con mi prima más. Tener a alguien así hace que no todo se quede adentro.

Mi madrina, que es psicóloga, también me ayudó hablando conmigo. Cuando tuve problemas en el colegio anterior, donde me metieron en algo en lo que no estaba involucrada, eso me afectó mucho. Hablar con alguien que entiende ayuda a que uno no se sienta tan solo.

Nota del investigador: En el cierre, se observa tranquila. No parece alterada por la entrevista, aunque conserva cierta reserva.

Investigador: ¿Qué necesitarías del colegio para sentirte acompañada emocional y académicamente?

EST06: Necesitaría que alguien me acompañe en las dos cosas. Emocionalmente, no sentir tanta ansiedad y no estar tan sola. Académicamente, que me ayuden en las materias que no entiendo, especialmente matemáticas. A veces uno no necesita que le digan solamente que estudie, sino que le expliquen de otra manera.

También necesito que entiendan que cuando cambio de ánimo no es porque quiera. Me llegan pensamientos negativos y me bajo. Si el colegio puede entender eso, entonces el colegio no sería solo un lugar para sacar notas, sino también para aprender a estar mejor.

Nota del investigador: La salida mantiene un tono sereno. EST06 agradece de manera breve y se retira sin señales de incomodidad.

Investigador: Cuéntame una tarde cualquiera en la casa, cuando dices que casi todos los días aparece la ansiedad. ¿Cómo se vive esa soledad?

EST06: Se vive como estar sin saber qué hacer. Mi mamá trabaja, mi abuelo trabaja y mi hermano llega tarde. Entonces me quedo sola. Al principio puedo intentar distraerme, pero después llega el aburrimiento y empiezo a sentir ansiedad. No siempre es pensar algo específico; es como un desespero, ganas de llorar y ganas de acostarme a dormir para no sentir eso.

Por eso el colegio es diferente. En el colegio no me da tanto porque mantengo relación con personas, con mis amigas. Hay ruido, clases, gente, movimientos. En la casa, la calma se vuelve demasiado silencio. Esa diferencia entre casa y colegio es la que más marca mi bienestar: no es que el colegio no tenga problemas, sino que allí no estoy tan sola.

Nota del investigador: EST06 responde con serenidad, pero al hablar de la casa se nota más apagada. No llora, aunque su tono se vuelve más bajo y la postura más cerrada.

Investigador: ¿Qué escena del colegio muestra la relación entre ansiedad, notas y necesidad de acompañamiento?

EST06: Una escena sería cuando recibo una mala nota, especialmente en matemáticas. En ese momento siento estrés porque pienso que no estoy dando lo suficiente. Me frustra porque en la casa veo videos y trato de entender, pero igual hay cosas que no me entran. Entonces la nota me hace sentir que el esfuerzo no alcanza.

Ahí necesitaría acompañamiento, no solo que me digan que estudie más. Necesito que alguien vea que me bloqueo, que me baja el ánimo, que puedo pasar de estar bien a estar mal muy rápido. Mis compañeros a veces notan esos cambios. Con mi prima puedo hablar porque ella entiende muchas cosas, y con mi hermano también. Pero en lo académico necesito sentir que no estoy sola intentando entender lo que no entiendo.

Nota del investigador: La estudiante habla con más claridad al referirse a matemáticas y al acompañamiento. Se percibe frustración, pero también disposición a recibir ayuda.

Cierre del investigador: EST06 termina tranquila. El investigador observa que el tema de la soledad en casa atraviesa su relato y que el colegio funciona como un espacio de relación y distracción.

Entrevista N.° 7 - EST07 | Edad: 16 años | Grado: Décimo | Colegio: I.E.R. María Goretti

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST07 se percibe ansiosa, con respuestas cortas y concretas. El clima de la entrevista es contenido; la estudiante parece esforzarse por responder aunque no siempre amplía espontáneamente. El investigador observa que la experiencia se organiza alrededor de síntomas corporales intensos -taquicardia, sudoración, dolor-, sobre pensamiento y sobrecarga académica. Al hablar de apoyo de compañeros y proyecto de ser policía aparece una orientación hacia el futuro, aunque la concentración escolar se siente quebrada.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Piensa en una mañana concreta hacia el colegio.

EST07: Sí afecta, pero en mi caso lo que más me afecta es la sobrecarga académica. Este año empecé a sentirme así. Antes, en noveno, no lo sentía igual. Una mañana hacia el colegio puede sentirse pesada cuando sé que tengo clases donde me cuesta concentrarme o materias que voy perdiendo. No es solo llegar al colegio; es llegar con la preocupación de matemáticas, castellano, física, agropecuaria y sentir que no estoy pudiendo con todo.
El entorno puede estar normal, pero yo voy sobre pensando. Cuando sobre pienso, una idea lleva a otra, y eso me aumenta la ansiedad. Entonces el camino hacia el colegio se vuelve un espacio donde la cabeza empieza a anticipar lo que puede pasar.

Para mí el bienestar está muy relacionado con la carga académica. Este año empecé a sentirme así por la sobrecarga, y eso hizo que venir al colegio no fuera solo llegar a clases, sino llegar con presión. El camino puede parecer normal, pero sí sé que tengo matemáticas, evaluaciones o materias pendientes, voy pensando en eso. La ruralidad no es el problema central; el problema es cómo llego al colegio con la cabeza llena de preocupaciones.

Nota del investigador: EST07 se presenta con respuestas muy cortas. Se percibe ansiedad contenida y un esfuerzo por contestar aunque no amplíe demasiado.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio cuando estás bien y cuando la ansiedad está marcada?

EST07: Cuando estoy bien, venir al colegio es normal. Puedo pensar en educación física, en artística, en las materias que se me dan mejor. Pero cuando la ansiedad está marcada, todo se vuelve más difícil porque empiezo a pensar demasiado. El mismo colegio se siente como exigencia.
La ansiedad se siente muy maluca. Me da taquicardia, me sudan las manos y me duele el cuerpo. A nivel mental, sobre pienso mucho. Si pienso algo malo, empiezo a sobre pensar más. También he tenido pensamientos de muerte, y eso muestra que la ansiedad no es solo nervios, sino algo que se vuelve muy fuerte en la cabeza.

Nota del investigador: Al hablar de la sobrecarga académica, se muestra seria. El tema parece ser el centro de su malestar actual.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? Trae un momento exacto dentro del salón.

EST07: Sí, sobre todo en clase de matemáticas. Ahí me da más ansiedad porque siento que no entiendo y que voy mal. También he tenido ataques de ansiedad en el colegio. Una vez busqué

al orientador porque me dio un ataque de ansiedad y él me trajo, me explicó cosas sobre el cerebro y cómo algunas conexiones pueden causar lo que me estaba pasando. Eso me ayudó a entender que no era solo que yo quisiera sentirme así.
En el salón, cuando llega la ansiedad, el cuerpo habla primero: taquicardia, manos sudadas, dolor, tensión. La mente no se queda quieta. Uno está sentado, pero por dentro está corriendo.

Mi ansiedad se nota mucho en el cuerpo. Me da taquicardia, me sudan las manos y siento dolor. Después viene el sobre pensamiento. Empiezo a darle vueltas a lo mismo y eso puede llevarme a pensamientos de muerte. No es algo que diga con facilidad, pero hace parte de lo que me pasa cuando la ansiedad crece. En clase, especialmente en matemáticas, esa sensación puede volverse muy fuerte.

Nota del investigador: Cuando describe taquicardia, sudor en las manos y dolor corporal, baja la mirada. La experiencia física parece más fácil de nombrar que la emocional.

Investigador: ¿Qué haces para sostenerte? ¿Cómo describirías la atmósfera del aula?

EST07: No tengo muchas estrategias claras. En psicología me han dicho algunas cosas, pero siento que no las he usado mucho. A veces trato de quedarme ahí y esperar. La atmósfera del aula se vuelve pesada cuando no entiendo. Veo a otros siguiendo y yo estoy pensando en que voy mal.
Estoy tomando Escitalopram desde hace más o menos un mes. La psiquiatra dijo que había que darle tiempo al medicamento. No he notado efectos secundarios fuertes. Espero que me ayude, pero todavía estoy en el proceso.

Nota del investigador: Al mencionar pensamientos de muerte, el clima se vuelve delicado. La estudiante no entra en detalles, pero sí deja claro que el sobre pensamiento la afecta mucho.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo, el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST07: Cuando estoy en una clase que me da ansiedad, el tiempo se siente lento. Uno espera que termine, pero también sabe que tiene que seguir respondiendo. El ritmo escolar me choca porque no me concentro bien. El colegio exige atención y yo siento que este año algo cambió en mí: antes me esforzaba más y ahora no sé en qué momento se quebró ese esfuerzo. Hacia el futuro me gustaría ser feliz y hacer lo que me gusta. Me gustaría especializarme como policía. Cuando pienso en eso, siento que si hago algo que me gusta puedo estar contenta con el trabajo que haga. También quisiera dejar de ser tan malgenio, especialmente con mi hermano de seis años. Él muestra mucho afecto y yo he mostrado poco; eso choca y me irrita.

Emocionalmente quisiera ser más tranquila y académicamente cambiar todo lo que me impide concentrarme.

El tratamiento también está presente. Estoy tomando Escitalopram desde hace aproximadamente un mes. La psiquiatra dijo que había que darle tiempo a la medicación para ver el efecto. Hasta ahora no he sentido efectos secundarios claros, pero sí sé que estoy en un proceso y que no todo cambia inmediatamente. Ir a psiquiatría y psicología ha sido una forma de reconocer que lo que me pasa no es solo cansancio o malgenio.

Nota del investigador: Cuando se habla de matemáticas y materias perdidas, responde con rapidez. La exigencia académica aparece como un detonante visible.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores, compañeros y personas del colegio cuando cargas ese malestar?

EST07: He hablado con mi prima y con profesores. La experiencia ha sido bien. Siento que si les cuento a mis compañeros qué me pasa, ellos están ahí para apoyarme. Eso es importante porque cuando uno siente ansiedad, saber que hay personas cerca ayuda.
Con el orientador también me fue bien cuando lo busqué por el ataque de ansiedad. Me explicó cosas y me hizo sentir que había una razón para lo que estaba pasando. En el colegio, los profesores y compañeros pueden ser apoyo si uno se atreve a hablar.

Nota del investigador: Al nombrar el medicamento Escitalopram, se muestra concreta. Explica que lleva poco tiempo tomándolo y que aún espera ver sus efectos.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio?

EST07: La familia aparece en el colegio porque pienso en cómo soy en la casa y cómo me comporto. Mi hermano me irrita porque él es muy afectuoso y yo no soy así; eso me hace pensar que quiero cambiar emocionalmente. También pienso en la exigencia académica y en que si voy perdiendo materias, eso afecta todo.
Si tuviera que escoger una palabra sería felicidad, porque eso es lo que quiero lograr. También escogería concentración, porque siento que si pudiera concentrarme mejor, muchas cosas mejorarían. Después de hablar de esto me siento un poco más tranquila, porque pude decir que no es solo una materia o una nota: es la forma como la ansiedad se mete en el cuerpo, en la mente, en la familia y en el futuro.

En el colegio he podido buscar ayuda. Una vez tuve un ataque de ansiedad y busqué al

orientador; me llevó a un espacio más tranquilo y me explicó cosas sobre el cerebro y cómo pueden aparecer estas crisis. Eso me ayudó porque sentí que alguien tomó en serio lo que estaba pasando. También he hablado con mi prima y con profesores, y mis compañeros me apoyan cuando les cuento lo que me ocurre.

Nota del investigador: Cuando habla del orientador y de profesores, el tono mejora. Se observa que pedir ayuda en el colegio fue posible en un momento de crisis.

Investigador: Cuando dices sobrecarga académica, ¿cómo se siente eso en un día de clase?

EST07: Se siente como tener demasiadas cosas en la cabeza. Estoy en clase, especialmente matemáticas, y empiezo a pensar que no entiendo, que voy perdiendo, que tengo varias materias mal. Entonces me da taquicardia, me sudan las manos y me duele el cuerpo. El pensamiento no se queda quieto.
La sobrecarga no es solo tareas. Es sentir que no me estoy esforzando como antes y no saber exactamente por qué. El año pasado no me pasaba igual; este año siento que algo cambió en mí.

Nota del investigador: Al hablar de sus compañeros, responde con algo más de seguridad. Dice sentirse apoyada cuando cuenta lo que le pasa.

Investigador: ¿Qué lugar ocupa el medicamento en esta experiencia?

EST07: Estoy tomando Escitalopram. Lo empecé hace poquito, como un mes, y la psiquiatra dijo que había que darle tiempo. Hasta ahora no he sentido efectos secundarios fuertes. Yo espero que me ayude, porque la ansiedad se siente muy fuerte en el cuerpo y en la mente. También he tenido atención psicológica y psiquiátrica. Eso me hace sentir que hay un proceso, aunque todavía no tenga todas las estrategias claras. A veces sé que debería respirar o usar algo de lo que me han dicho, pero cuando llega el ataque no siempre sé hacerlo.

Hacia el futuro quiero ser policía. Esa idea me gusta porque me da una imagen de orden, dirección y felicidad. También quisiera dejar de ser tan malgenio, especialmente con mi hermano pequeño. Él muestra mucho afecto y yo soy una persona que muestra poco; eso nos hace chocar. Entonces mi futuro no es solo académico, también es aprender a relacionarme mejor y a concentrarme más en lo que quiero.

Nota del investigador: Cuando menciona su deseo de ser policía, aparece una respuesta más viva. El futuro funciona como una imagen de orden y dirección.

Investigador: ¿Cómo se conecta tu proyecto de ser policía con lo que vives hoy?

EST07: Ser policía aparece como una imagen de futuro donde hago algo que me gusta. Yo pienso que si salgo del colegio y puedo especializarme por policía, estaría contenta con el trabajo que podría hacer. Eso me da una razón para pensar en el mañana. Pero para llegar allá necesito cambiar cosas: concentrarme más, manejar la ansiedad, dejar de ser tan malgenio, mejorar la relación con mi hermano y recuperar el esfuerzo académico. Entonces el proyecto de vida no está separado de la ansiedad; más bien la ansiedad es algo que tengo que aprender a manejar para poder llegar a ese futuro.

Nota del investigador: En el cierre, EST07 se mantiene sobria. No se muestra aliviada de manera visible, pero tampoco incómoda.

Investigador: ¿Qué significa para ti que tus compañeros o profesores estén ahí cuando cuentas lo que pasa?

EST07: Significa apoyo. Yo siento que si les cuento a mis compañeros qué me pasa, ellos están ahí. También he hablado con mi prima y con profesores. Eso me ayuda porque no me siento sola con el ataque de ansiedad. Cuando busqué al orientador por un ataque, él me explicó cosas sobre el cerebro. Eso me hizo sentir que había una explicación y que no era solo que yo fuera así. El colegio, en ese sentido, puede ayudar a poner palabras donde antes solo había taquicardia y sobre pensamiento.

Nota del investigador: La entrevista termina con un clima contenido. La estudiante deja la impresión de necesitar preguntas claras, tiempo y confianza para ampliar su relato.

Investigador: Descríbeme una clase de matemáticas en la que la ansiedad se volvió muy fuerte. ¿Qué pasó en tu cuerpo y en tus pensamientos?

EST07: En matemáticas me pasa más. Estoy en clase y empiezo a sentir taquicardia, me sudan las manos y me duele el cuerpo. Después empiezo a sobre pensar. Pienso demasiado en que no entiendo, en que estoy perdiendo materias, en que no me estoy esforzando como antes. Ese sobre pensamiento crece y puede llevarme a pensamientos muy oscuros.

En ese momento el salón se siente pesado. El profesor puede estar explicando, los compañeros pueden estar copiando, pero yo estoy en mi cuerpo: en el corazón acelerado, las manos, la respiración. Me cuesta concentrarme. Estoy perdiendo varias materias como matemáticas, castellano, física y agropecuaria, y eso hace que el miedo crezca. No es solo una clase: es sentir que el año se me viene encima.

Nota del investigador: EST07 se muestra tensa al hablar de matemáticas. Nombra los síntomas físicos con precisión y responde con frases cortas, pero claras.

Investigador: ¿Qué lugar ocupa el tratamiento y el apoyo del colegio en esa experiencia?

EST07: Ocupa un lugar importante. Estoy tomando Escitalopram desde hace poco, como un mes, y la psiquiatra dijo que había que esperar el tiempo del medicamento. Hasta ahora no he sentido efectos secundarios fuertes, pero sé que estoy en proceso. También he hablado con mi prima, con profesores y con orientación. Una vez tuve un ataque de ansiedad y busqué ayuda; me llevaron a un espacio más tranquilo y me explicaron cosas del cerebro. Eso me hizo sentir que no estaba inventando lo que me pasaba.

Mis compañeros también me apoyan si les cuento. Eso ayuda porque a veces uno cree que está solo con la ansiedad. Hacia el futuro quiero ser policía. Pensar en eso me da una idea de felicidad y de dirección, como si pudiera ordenar mi vida y dejar de sentir tanto descontrol en el colegio.

Nota del investigador: Al hablar del Escitalopram y del apoyo escolar, EST07 se muestra concreta. Su tono mejora cuando menciona el proyecto de ser policía.

Cierre del investigador: La conversación concluye de forma contenida. EST07 responde con brevedad, pero deja ver que la sobrecarga académica, el cuerpo ansioso y el deseo de futuro están muy presentes.

Entrevista N.° 8 - EST08 | Edad: 15 años | Grado: Undécimo | Colegio: I.E.R. María Goretti

Percepción del investigador y clima de la entrevista. EST08 se observa tranquila, verbalmente organizada y con alta capacidad reflexiva. El clima de la entrevista es profundo y colaborativo. La estudiante no solo describe síntomas, sino que interpreta sus emociones, reconoce aprendizajes y nombra con claridad valores como confianza, lealtad y perdón. El investigador percibe una participante con recursos de introspección significativos; la ansiedad se manifiesta corporalmente, pero el relato muestra una búsqueda activa de sentido y reconstrucción personal.

Transcripción conversacional ampliada

Investigador: ¿Crees que vivir y estudiar en Manizales afecta tu bienestar? Piensa en una mañana concreta y en cómo el entorno refleja lo que sientes.

EST08: Sí afecta, pero yo siento que el colegio como tal no siempre es el origen de lo que me pasa. Muchas veces uno viene cargado de la casa, de los problemas que pasaron en el día, de una pelea con alguien o de una decepción. Entonces el camino hacia el colegio puede ser como cargar algo que todavía no se ha soltado. En mi caso, a inicios de diciembre del año pasado viví una situación familiar compleja, una decepción que no quiero detallar, pero que cambió mucho mi forma de estar.
Después de eso, cuando me cambiaron de institución, fue un golpe brusco. Yo antes me reconocía como compañerita, amable, responsable, alegre y extrovertida, pero con lo que pasó me cerré a muchas posibilidades. Dejé personas de mi vida porque no quería que se preocuparan por algo que en realidad se les salía de las manos. Entonces vivir y estudiar aquí afecta porque el espacio escolar no está separado de lo que una trae en el corazón.

En mi caso, el territorio se mezcla con lo que pasó en mi familia y con el cambio de colegio. Yo venía de sentirme compañerista, amable, responsable, alegre y extrovertida, pero después de una situación familiar compleja empecé a cerrarme. Cambiar de institución fue brusco porque llegué con esa carga. Entonces el camino al colegio no era solo entrar a un lugar nuevo; era entrar con la sensación de que algo se había roto en mi vida.

Nota del investigador: EST08 inicia tranquila y con lenguaje organizado. Se percibe disposición a pensar sus respuestas antes de decirlas.

Investigador: ¿Cómo se transforma ese espacio rural cuando estás bien y cuando la ansiedad o la tristeza están marcadas?

EST08: Cuando estoy bien, puedo ver el colegio como lugar de aprendizaje, de compañeros, de metas. Pero cuando la ansiedad está marcada, el espacio se siente como una acumulación de presiones: lo sentimental, lo familiar y lo escolar se juntan y una explota. A veces el colegio no me genera ansiedad por sí mismo; lo que pasa es que llego con cosas que no he resuelto y cualquier bloqueo académico o explicación de mala gana puede activar rabia o frustración. También he aprendido a ver el lado positivo: la ansiedad y la tristeza me han obligado a conocerme, valorar cosas, mirar el mundo desde otras perspectivas y aprender a sobrellevar. No digo que sea fácil, pero sí que me ha enseñado a no sobre pensar tanto, aunque todavía me afecta.

Cuando la ansiedad empezó, yo sentía el cuerpo de manera muy clara: temblor en las manos, cierre en el pecho, dificultad para respirar y taquicardia. No era una idea abstracta. El cuerpo

avisaba que algo estaba pasando. Yo sabía que había tristeza, impotencia y enojo, especialmente cuando sentía que las cosas se salían de mis manos o que las personas podían herir con facilidad a quienes les daban confianza.

Nota del investigador: Cuando habla de tristeza, impotencia y enojo, su tono es firme. No parece evadir la emoción, sino nombrarla con cuidado.

Investigador: ¿En el colegio te has sentido ansiosa o muy ansiosa? Trae un momento exacto dentro del salón.

EST08: Sí. En el colegio a veces me bloqueo. Estoy en clase, no entiendo nada y me da rabia no entender. Si además siento que me explican de mala gana, esa rabia aumenta. La ansiedad empezó con manifestaciones muy corporales: temblor en las manos, se me cierra la cavidad torácica, tengo problemas para respirar y la taquicardia está presente. En esos momentos el cuerpo parece hablar antes que las palabras.
La tristeza aparece junto con la impotencia. Me da impotencia cuando las cosas se me salen de las manos, cuando sé que no puedo hacer nada por una persona o por una situación y tengo que dejar que pase. También me da enojo cuando no entiendo por qué las personas hieren con tanta facilidad a quienes les demuestran cariño. Para mí la confianza es la base de todo; cuando alguien miente, siento que se rompe algo esencial.

Nota del investigador: Al referirse a la situación familiar compleja, marca un límite y prefiere no dar detalles. El investigador observa que esa decisión es clara y debe respetarse.

Investigador: ¿Qué haces para sostenerte? ¿Cómo describirías la atmósfera del aula o del colegio en esos momentos?

EST08: Lo que más me funciona es hablar con una persona en la que confío. No me funciona que muchas personas se acerquen a decir que todo va a estar bien, porque a veces no conocen lo que uno está pasando y uno tampoco conoce lo que ellos viven. Decir "todo va a estar bien" puede quedarse corto cuando una situación tal vez no tiene solución inmediata. Me funciona más una escucha real.
He tenido apoyo familiar, apoyo amoroso y citas de psicología por la EPS. En esos espacios pude saber qué me pasaba, qué emociones sentía y cómo las sentía. También pude conocerme más, saber lo que me gusta, reconfirmar cosas y definir lo que valoro. La atmósfera del aula cuando estoy bloqueada se siente frustrante, pero sí sé que hay personas correctas cerca, compañeros que de verdad se preocupan, no me siento totalmente sola.

El colegio no siempre es el origen de mi ansiedad. Muchas veces llego al colegio cargada de cosas que vienen de la casa, de una pelea, de una decepción o de una conversación pendiente. En el aula puedo bloquearme y sentir rabia cuando no entiendo, sobre todo si alguien explica de mala gana. Pero también he conectado con personas correctas, y eso me ha permitido no quedarme cerrada a todo.

Nota del investigador: Cuando describe temblor en manos, dificultad para respirar y taquicardia, la respuesta tiene precisión corporal. No exagera; enumera lo vivido con serenidad.

Investigador: ¿Cómo percibes el paso del tiempo, el ritmo escolar y tu proyecto de vida?

EST08: El tiempo cambia según lo que estoy viviendo. Cuando estoy cargada emocionalmente, una clase puede sentirse lenta porque estoy tratando de controlar lo que pasa por dentro. Pero también siento que el tiempo me ha permitido aprender. Antes me costaba perdonarme; cuando pude soltar algo con el orientador y llorar lo que tenía que llorar, se volvió más fácil aceptar. Antes de perdonar a otras personas, uno empieza a perdonarse a uno. Mi futuro lo veo en la universidad. Quiero estudiar fisioterapia, especialmente deportiva. Académicamente me va súper bien; me gustan ciencias políticas, filosofía, matemáticas, deporte y química. Pero emocionalmente quiero ser menos impulsiva, porque la impulsividad tiene que ver con el estudio, el trabajo y las decisiones de la vida. He ganado amigos verdaderos, no solo compañeros de las buenas, sino personas que se preocupan por uno. También he perdido: sentí que perdí confianza familiar y parte de mi felicidad. El mañana se siente como una oportunidad para decidir mejor.

Nota del investigador: Al hablar del cambio de colegio y de cerrar puertas a otras personas, baja un poco la voz. Se percibe tristeza, pero también conciencia de lo que aprendió.

Investigador: ¿Cómo es tu relación con profesores, compañeros y personas del colegio cuando cargas ese malestar?

EST08: Siento que conecté con las personas correctas. Eso es muy importante porque no todos los compañeros son amigos reales. Hay personas que están solo en las buenas, pero también hay amigos que se preocupan de verdad. Con el orientador pude hablar de algo que me costaba mucho soltar. Cuando lo solté y lloré, el peso cambió.
En el aula, los profesores y compañeros pueden significar apoyo o presión, dependiendo del gesto. Si alguien explica de mala gana, me bloqueo más y me da rabia. Si alguien escucha y respeta, puedo abrirme. Para mí el gesto importante es la confianza: sentir que puedo decir algo sin que lo usen para herirme o juzgarme.

El apoyo que me sirve no es cualquier apoyo. No me ayuda que mucha gente alrededor repita que todo va a estar bien si no conoce lo que estoy viviendo. Me ayuda hablar con una persona en quien confío. Me ayudan mi mamá, mi papá y mi mejor amigo. También las citas de psicología me ayudaron a saber qué emociones sentía, cómo las sentía y qué necesitaba para conocerme mejor.

Nota del investigador: Cuando menciona apoyo familiar, amoroso y psicológico, se muestra agradecida. El clima se vuelve más colaborativo.

Investigador: ¿Cómo percibes la relación entre tu familia y el colegio?

EST08: Mi familia está muy presente. Confío en mi mamá, mi papá y mi mejor amigo. La relación de padre e hija me importa mucho. La situación familiar que viví me hizo sentir que perdí parte de la confianza de mi familia y también parte de mi felicidad, aunque no toda. Además, tengo otras cosas de salud como colon irritable desde hace mucho tiempo, migraña y estudios relacionados con tiroides. Todo eso hace que el cuerpo también sea un lugar donde se siente la vida.

Si tuviera que escoger una palabra sería confianza. También podría ser perspectiva, porque esta experiencia me ha llevado a aprender de mí, de las demás personas y a mirar la vida de diferentes formas. Después de compartir estas historias me siento tranquila. Me gustaría que esta investigación sirva para entender que todos somos un mundo diferente y que, si hay cosas que no puedo solucionar, necesito aprender a que no me afecten de una forma que me destruya.

Nota del investigador: Al explicar qué no le sirve, como frases vacías o exceso de gente alrededor, responde con mucha claridad. Se nota que ha pensado en sus propias necesidades.

Investigador: Cuando hablas de decepción y confianza, ¿por qué eso es tan central para comprender tu experiencia?

EST08: Porque para mí la confianza es la base de todo. Si alguien miente, es porque no confía en la otra persona, y sin confianza no hay nada. La situación que viví en mi casa fue más como una decepción: algo que estaba bien y de un momento a otro no era lo que esperábamos ni lo que queríamos. Eso me afectó mucho.

Desde ahí empezaron manifestaciones corporales: temblor en las manos, se me cerraba la cavidad torácica, problemas para respirar, taquicardia. Por eso la ansiedad no es una idea abstracta; para mí empezó como cuerpo reaccionando a una ruptura de confianza.

Nota del investigador: Cuando habla de profesores y compañeros, mantiene un tono equilibrado. No culpa al colegio; explica que muchas veces llega cargada de otros problemas.

Investigador: ¿Cómo se conectan el colegio, la casa y lo sentimental en tu experiencia?

EST08: Se conectan porque uno no puede dividirse. Yo siento que en el colegio como tal no siempre están las situaciones que me generan ansiedad, pero uno viene cargado de la casa, de problemas del día, de una pelea con alguien o de presión sentimental. Entonces se junta todo y explota.
Cuando me cambié de institución también fue un golpe brusco. Yo era compañerista, amable, responsable, alegre, extrovertida, pero después de lo que pasó me cerré. Me quería cerrar las puertas y dejé personas de mi vida porque no quería que se preocuparan por algo que no podían solucionar.

Mi proyecto de vida se siente más claro que en otros momentos. Quiero estudiar fisioterapia deportiva. Esa imagen me conecta con el cuerpo, con el deporte y con una forma de ayudar. También he tenido temas de salud como migraña, colon irritable y estudios relacionados con tiroides, así que mi relación con el cuerpo no es solo emocional, también es médica. Pensar en fisioterapia me permite imaginar un futuro donde el cuerpo no sea únicamente lugar de dolor, sino también de cuidado y recuperación.

Nota del investigador: Al hablar de su familia, la confianza y la decepción, la respuesta se hace más lenta. Se observa que este tema todavía le pesa.

Investigador: ¿Qué aprendizajes han salido de esa experiencia, además del dolor?

EST08: Aprendí a conocerme. Aprendí a valorar las cosas, a mirar el mundo desde perspectivas diferentes y a sobrellevar. En psicología pude saber qué me pasaba, qué emociones sentía y cómo las sentía. También pude reconocer lo que me gusta, reconfirmarlo o definirlo.
No todo ha sido negativo. Sí perdí parte de mi felicidad y sentí que perdí confianza familiar, pero también gané amigos verdaderos, no compañeros de los que están solo en las buenas. Gané personas que se preocupan por uno. Eso también forma parte de mi experiencia con la ansiedad y la tristeza.

Nota del investigador: En la pregunta sobre futuro, EST08 se ilumina ligeramente al mencionar fisioterapia deportiva. El proyecto de vida aparece con fuerza y seguridad.

Investigador: ¿Qué lugar ocupan el cuerpo y la salud en tu relato?

EST08: El cuerpo ocupa mucho lugar. La ansiedad se me manifiesta en respiración, taquicardia, temblor. También tengo colon irritable desde que tengo memoria, migraña y citas relacionadas con tiroides. Eso hace que el cuerpo sea como un mapa de lo que vivo. Para manejarme, no me sirve que muchas personas alrededor digan "todo va a estar bien" sin entender. Me funciona hablar con alguien de confianza: mi mamá, mi papá, mi mejor amigo. Hablar me permite soltar y perdonarme. Cuando con el orientador pude llorar lo que tenía que llorar, sentí que se volvió más fácil aceptar.

Nota del investigador: El cierre es sereno. EST08 sale con la misma compostura con la que entró, pero deja una impresión de profundidad y elaboración personal.

Investigador: Quisiera que regreses al momento en que cambiaste de colegio después de esa situación familiar compleja. ¿Cómo se sintió llegar a un lugar nuevo con esa carga?

EST08: Se sintió brusco. Yo antes me reconocía como una persona más abierta: compañerista, amable, responsable, alegre, extrovertida. Pero después de esa situación familiar quedé más cerrada. Llegar a otro colegio fue entrar a un lugar nuevo cuando yo todavía no me sentía lista para abrirme. No era solo conocer compañeros; era decidir si iba a dejar que alguien se acercara o si iba a mantener distancia para no preocupar a nadie ni exponer lo que me pasaba.

En ese tiempo sentía tristeza, impotencia y enojo. También aparecían síntomas físicos: temblor en las manos, dificultad para respirar, taquicardia, esa sensación de que el pecho se cierra. Por eso el colegio no se puede separar de lo que venía de la casa. Muchas veces una no se descompone por la clase misma, sino porque llega cargada de lo anterior.

Nota del investigador: EST08 mantiene un tono organizado. Al hablar de la situación familiar, no da detalles y marca un límite claro; el investigador respeta esa frontera.

Investigador: ¿Qué experiencias te han ayudado a no quedarte encerrada en esa carga?

EST08: Me ha ayudado hablar con personas en las que confío. No me sirve que mucha gente me rodee diciendo que todo va a estar bien, porque a veces esas frases se sienten vacías. Me sirve hablar con mi mamá, mi papá, mi mejor amigo, y en algunos momentos con apoyo psicológico. En psicología pude reconocer qué emociones sentía y cómo las sentía; también pude conocerme más, saber qué me gusta y qué no me hace bien.

También me ayuda tener un proyecto. Quiero estudiar fisioterapia deportiva. Eso me conecta con algo que me gusta y con la idea de cuidar el cuerpo. Mi cuerpo ha sido un lugar donde se expresa

la ansiedad, pero también puede ser un lugar de recuperación y futuro. Por eso, cuando pienso en el mañana, no lo veo únicamente como miedo; lo veo como una posibilidad de estudiar, decidir mejor y ser menos impulsiva.

Nota del investigador: Al hablar de fisioterapia deportiva, EST08 se muestra más luminosa y segura. El clima de la entrevista se cierra con tranquilidad y profundidad.

Cierre del investigador: La entrevista termina con un clima profundo y respetuoso. EST08 se muestra reflexiva, capaz de poner límites y de mirar su experiencia desde el aprendizaje y el proyecto de vida.

ANEXO A-3

Orientaciones fenomenológico-pedagógicas para el acompañamiento de estudiantes con TMAD en la escuela rural

Esta guía se deriva directamente de los ocho principios fenomenológico-pedagógicos del Momento V. No propone técnicas de reestructuración cognitiva ni protocolos de intervención, sino orientaciones de acompañamiento para el docente y el orientador escolar rural. Su lógica no es corregir al estudiante, sino acogerlo: reconocer su vivencia y sostenerla.



Figura 8. Orientaciones fenomenológico-pedagógicas para el acompañamiento en la escuela rural.

Fuente: elaboración propia a partir de la guía orientadora derivada de la investigación.

Orientación 1. Reconocer el cuerpo antes que la palabra (corporalidad silenciosa). Observar la postura, la respiración, el tono y los silencios como primer lenguaje del malestar; no exigir que el estudiante explique lo que siente, y ofrecer vías corporales de expresión —el movimiento, la escritura, el dibujo— cuando la palabra no llega.

Orientación 2. Respetar los ritmos interiores (temporalidad suspendida). Comprender que un estudiante lento, distraído o desconectado puede estar habitando un tiempo interior distinto al del aula; flexibilizar plazos y ofrecer tiempo, sin leer la lentitud como desinterés.

Orientación 3. Cuidar los espacios como lugares de acogida (espacialidad acogedora). Atender la llegada al colegio, el aula, el patio y el camino no como escenarios neutros, sino como lugares que pueden ser refugio o peso; hacer del aula un espacio donde el estudiante se sienta advertido y seguro.

Orientación 4. Sostener el vínculo sin pretender resolverlo todo (relacionalidad presente). Acompañar sin normalizar ni exigir soluciones inmediatas; a veces basta una presencia que no juzga para que la experiencia escolar cambie de signo.

Orientación 5. Habitar el silencio como forma de presencia (silencio como presencia). Resistir la tentación de interpretar el silencio del estudiante como falta de interés o desafío; permitir el silencio y acompañarlo, reconociendo que estar callado no siempre significa estar bien.

Orientación 6. Tejer la red escuela-familia-comunidad (corresponsabilidad rural). Reconocer que, en la ruralidad, el bienestar del estudiante depende de la articulación entre la casa, la escuela y la comunidad; no dejar al estudiante solo frente a su malestar y activar los apoyos disponibles.

Orientación 7. Cuidar el propio gesto docente (corporeidad docente). Comprender que el tono de voz, la cercanía física, la mirada y la disposición del docente

y del orientador son parte activa del acompañamiento: el tacto pedagógico sostiene tanto como las palabras.

Orientación 8. Acompañar el proyecto de vida (resiliencia situada). Reconocer y fortalecer los recursos del estudiante y de su entorno, recordando que salir adelante no es un logro solitario; acompañar la proyección hacia el futuro como reapertura del horizonte, sin negar la dificultad presente.

En su conjunto, estas ocho orientaciones no constituyen un manual de intervención, sino una disposición de acogida: una manera de estar con el estudiante con TMAD en la escuela rural que reconoce su experiencia.

Figura 9. Siempre con Ustedes



Nota: Fotografías tomadas por autor de esta investigación (2025)

SÍNTESIS CURRICULAR

Autor: Francisco David Pineda Loaiza. https://orcid.org/0000-0002-5262-0442

Líder con más de 20 años de experiencia dedicado a la orientación escolar en la I.E.R. La Cabaña, Manizales. Con formación de pregrado realizado en la Universidad de La Rioja en Logroño España 2004, especialista en gerencia de proyectos sociales 2006 y maestría en Educación 2022, con tesis laureada por la Universidad Católica de Manizales sobre el rendimiento escolar en estudiantes con trastorno mixto ansioso depresivo. Actualmente, desarrollé una tesis orientada a comprender la vivencia escolar de estudiantes con trastorno mixto ansioso depresivo en tres instituciones educativas rurales de Manizales, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica y pedagógica, siendo un objeto de estudio que me apasiona. Mi trabajo se enfoca en la promoción de la salud mental y el apoyo psicosocial con un compromiso profundo hacia la calidad educativa en el entorno rural. Como presidente de la Red de Orientadores Escolares Rurales de Manizales, lidero iniciativas claves para el desarrollo y bienestar de la comunidad educativa, incluyendo el reciente logro con *Min tic* con un programa de integración tecnológica y proyectos emocionales que permitió, que mi institución obtenga una dotación tecnología de innovación; además la representación en eventos regionales y nacionales como Crese y Tejiendo Saberes del Ministerio de Educación Nacional.

Tutora: Dra. Carolina Isabel León Ostos. https://orcid.org/0000-0002-7047-8080

Doctora en Educación Ambiental por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución en la que también obtuvo los títulos de Profesora en Ciencias de la Tierra y Magíster en Educación Ambiental. Cuenta con una amplia trayectoria académica e investigativa en educación ambiental, gestión comunitaria y formación docente, y se ha destacado como tutora y jurado de proyectos de pregrado, especialización, maestría y doctorado en Venezuela y Colombia. Ha participado como autora y coautora en publicaciones científicas, congresos nacionales e internacionales y proyectos sobre educación, gestión del riesgo socioambiental y estrategias participativas en contextos comunitarios. Desde 2021 es asesora y tutora de proyectos doctorales en el convenio UPEL–Polinorte Colombia, en el que orientó la tesis Educación inclusiva en escuelas rurales: comprensión fenomenológica para la construcción de un modelo teórico contextualizado en el marco del ODS 4, de Aura María Martínez Montes. En la UPEL, ha ocupado cargos de coordinación académica, gestión editorial y administración universitaria, y ha participado como evaluadora y árbitra de revistas científicas especializadas. Su labor se caracteriza por el compromiso con la formación investigativa y docente, el acompañamiento académico y el fortalecimiento de procesos educativos orientados al desarrollo social y ambiental.