

# El rugby como deporte para la transformación social: una experiencia afectiva en la escuela

María Isabel Villada Gil<sup>1</sup> y John Carlos Álvarez Grajales<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

Correo electrónico: misvillada@poligran.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5895-7057>

<sup>2</sup>Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla, Colombia

Correo electrónico: jhonalz\_8@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1856-089>

Recibido: 28/11/2025      Aprobado: 21/12/2025

**Resumen.** El presente artículo presenta los resultados de la investigación empírica sobre el Centro de interés “El rugby como deporte para la transformación social: Estudio Caso Institución Educativa Javiera Londoño de la ciudad de Medellín. (2022-2025) desarrollado desde el año 2022 con estudiantes en situación de vulneración de derechos, el proyecto tiene como objetivo “Proponer a la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla en un epicentro de transformación social a través del rugby para fortalecer las experiencias afectivas en la escuela” a través del método de investigación Estudio de Caso con un enfoque cualitativo de corte fenomenológico con técnicas de recolección e información como las entrevistas semiestructuras, los grupos focales análisis de documentación institucional y la observación participante aunado a esto, el método de análisis de la información que se utilizó fue el análisis de contenido temático que permitió dilucidar las relaciones del contexto, la escuela, el cuerpo y las emociones en la dimensión afectiva con posibilidades expresivas y discursivas.

*Palabras clave:* Giro afectivo, rugby, emociones, experiencias afectivas, red sentimental.

## Rugby as a sport for social transformation: an affective experience in school

**Abstract.** This article presents the results of the empirical research on the Center of Interest “Rugby as a sport for social transformation: Case Study of the Javiera Londoño Educational Institution in the city of Medellín. (2022-2025) developed since 2022 with students in situations of rights violations, the project aims to “Propose the Javiera Londoño Sevilla Educational Institution as an epicenter of social transformation through rugby to strengthen affective experiences at school” through the Case Study research method with a qualitative phenomenological approach with information collection techniques such as semi-structured interviews focus groups analysis of institutional documentation and participant observation in addition to this, the analysis method The information used was thematic content analysis, which allowed us to elucidate the relationships between context, school, body, and emotions in the affective dimension with expressive and discursive possibilities.

*Keywords:* Affective shift, rugby, emotions, affective experiences, sentimental network.

## O rugby como esporte para a transformação social: uma experiência afetiva na escola

**Resumo.** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica sobre o projeto "Rugby como Esporte para a Transformação Social: Um Estudo de Caso da Instituição Educacional Javiera Londoño em Medellín (2022-2025)". Desenvolvido desde 2022 com alunos em situação de vulnerabilidade, o projeto visa "posicionar a Instituição Educacional Javiera Londoño Sevilla como um epicentro de transformação social por meio do rugby, fortalecendo as experiências afetivas na escola". O método de pesquisa empregado foi o estudo de caso com abordagem qualitativa e fenomenológica. As técnicas de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise de documentação institucional e observação participante. O método de análise de dados utilizado foi a análise temática de conteúdo, que permitiu elucidar as relações entre contexto, escola, corpo e emoções na dimensão afetiva, explorando possibilidades expressivas e discursivas.

*Palavras-chave:* Virada afetiva, rugby, emoções, experiências emocionais, rede emocional.

### Introducción

Asistimos a un giro emocional que ha dado a lo afectivo un lugar en las reflexiones y, en particular, un espacio de análisis dentro de lo escolar. Esto no es gratuito ni caprichoso; parte del reconocimiento mismo, como propone Kaplan (2022), de que las culturas académicas y las culturas afectivas se imbrican en el devenir de la experiencia educativa. Ahora, si bien estas comprensiones se han venido consolidando en las últimas décadas, a partir de la producción de pensamiento, aún coexisten con una mirada deficitaria de lo emocional, que subordina lo sensible ante lo racional, condenando a la dimensión afectiva a una asociación con la debilidad (Ahmed, 2015; Pinedo & Yañez, 2017).

Este texto busca posicionar una postura distinta frente a la anterior idea, apelando a lo afectivo como un plano constitutivo del desarrollo social, tanto en los niveles individuales como colectivos, para insistir en su papel determinante en la construcción de la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo de relaciones intersubjetivas.

Como punto de partida para entender la experiencia emocional, desde un panorama de corte conceptual, conviene traer a colación el enfoque socio-psíquico e histórico cultural de lo emocional propuesto por Kaplan (2022), y que en última medida nos recuerda el carácter social de las emociones. Este abordaje se aleja de la definición de lo emocional como un recurso meramente reactivo, individual y pasajero frente a situaciones del entorno (Rosenzweig & Leiman, 1994) para transitar hacia una mirada como la propuesta por Le Breton (2005) en la que lo emocional es más un matiz afectivo, que en cualquier caso tiene características

situacionales y relacionales, lo que lo lleva a elaborarse y re-crearse desde las interacciones humanas.

Ahora, si lo emocional no solo es una respuesta fisiológica, sino que también se redefine desde lo vinculante, la experiencia emocional, y en particular las que suceden en la escuela, están atravesadas por la potencia de lo relacional. Elias (2008), en su aproximación sociológica a lo que nos une como individuos, retoma la pertenencia a ciertos grupos o la posición dentro de los campos económicos en los que cada individuo se mueve, pero también delimita las interdependencias personales y vinculaciones emocionales como eslabones de unión social.

Desde lo anterior, la experiencia emocional es una construcción relacional, de orden simbólico y con perspectiva histórica-cultural y socio-psíquica, que permite la creación de vínculos. Esto demanda un tránsito intencionado hacia una perspectiva pública de las emociones trabajada por varios autores como Nussbaum (2014) y analizada en el ámbito educativo a lo largo de varias obras de Kaplan. Lo anterior nos propone observar a la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla como un epicentro de transformación social a través del rugby para fortalecer las experiencias afectivas en la escuela.

Si bien la sociedad actual transita entre vínculos frágiles, poco duraderos y en algunos casos ficticios, la escuela, por su papel pedagógico y su potencial humanizador, puede ayudar a situar un momento para la acción social que produzca unas vinculaciones más profundas. Esto sucede porque en la escuela no solo aprendemos los saberes de las distintas disciplinas, sino también a “cohabitar a través de experiencias sensibles en interacción con otros” (Kaplan, 2022, p. 16). Esto, desde luego, tiene incidencia en la construcción de un clima de convivencia y en la coexistencia de un proceso educativo que es, según Le Breton (2005), un entorno para la socialización y la individualización mediado por los maestros y las maestras; siendo el deporte un escenario idóneo para dicha cohabitación.

Allí mismo la escuela asume un rol, como defiende Kaplan, de reparador del dolor social, en la medida en que teje un conjunto de relaciones afectivas que alivia el sufrimiento y fortalece la autoestima. Así pues, la experiencia afectiva de la escuela ayuda a los individuos a sentirse parte de un grupo social, a fortalecer las relaciones con otros, y a mitigar los sentimientos de abandono e invisibilización.

Por lo tanto, la escuela como espacio de relaciones intersubjetivas tiene la potencia de favorecer el reconocimiento: el abrazo social a quienes cotidianamente sufren por ser, sentirse o ser vistos como diferentes. Ahora, lo anterior se hace aún más necesario en la medida, como lo relata Kaplan, en que el bastión moral de Occidente de amar al prójimo se ha ido desplazando

por el “miedo a los otros”, lo que detona comportamientos sociales como la xenofobia o la transfobia, por poner solo algunos ejemplos. Estos nuevos miedos, como los denomina Marc Augé, están relacionados justamente con formas de control social o de discursos políticos que intentan segregar (Augé, 2015). De allí que la escuela se posicione como institución no solo reparadora, sino de resistencia frente a la injusticia.

Este aporte se relaciona con la necesidad de favorecer ámbitos de justicia social, en los que todos los niños, niñas y jóvenes encuentren cobijo que les permita sentirse reconocidos, importantes y valorados. El aprender a crear un campo de convivencia y reconocimiento aporta a la justicia, pues “la mirada es constituyente de subjetividades en la medida en que quita u otorga estima social” (Kaplan & Szapu, 2020, 13). De allí que lo escolar también ayude a desarrollar una mirada amorosa y unos tiempos y trayectorias, no necesariamente lineales, para que se desarrolle una cultura afectiva promotora de la justicia, que reconoce en lo afectivo un punto de partida en las relaciones y un punto de llegada en la posibilidad de reconocer al otro.

Lo anterior hace que, contrario al capitalismo emocional, descrito por Illouz (2007), se precise una dimensión política de las emociones, que favorezca la justicia. Esa mirada pública de las emociones se desliga de lo emocional como una construcción meramente individual, y reconoce que no puede existir felicidad o bienestar individual si no existe felicidad o bienestar público, que lo emocional también delimita nuestras relaciones en la esfera de construcción de ciudadanía y que emociones como la compasión, el amor público o los miedos definen permanentemente nuestras formas de relacionarnos con los otros (Nussbaum, 2008).

Volviendo a la idea de experiencia emocional, podemos recordar el aporte de Dewey (1967) cuando propone la educación como una constante reorganizadora de la experiencia. Por lo dicho antes, la instalación de una cultura afectiva escolar amplia y diversa, preocupada por favorecer las experiencias emocionales reparadoras del dolor social (Kaplan, 2022), potencia una nueva construcción de relaciones, que resignifica y visibiliza a los sujetos y permite el desarrollo de unos vínculos duraderos.

### **Redes sentimentales en las escuelas: del sentimiento de exclusión externo a otras miradas**

Las emociones, y en particular las interacciones afectivas que ocurren en la escuela no suceden de manera aislada. Estas crean una red sentimental que combina formas de autopercepción, miradas que estigmatizan o incluyen y construcciones de sentido social. A continuación, exploramos en la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla fenómenos sociales que han generado sentimientos de exclusión en el marco de las variables presuntivas

desarrolladas en la Institución Educativa como parte del plan de permanencia escolar; a saber, las variables seleccionadas para el presente proyecto son: “agresión física”, “desobediencia”, “hostilidad”, “presunto consumo de sustancias psicoactivas por parte del estudiante”, “la estudiante piensa permanecer en la I. E.”, “problemas familiares”, “estudiante extranjero”, las cuales tienen la intención de acompañar a estudiantes a mitigar, prevenir y promocionar hábitos que dentro de la escuela generan permanencia.

En esta ocasión, será necesario tensionar el papel de la escuela en relación con estas situaciones, para discutir finalmente sobre el papel reparador de la institución educativa y lo que ofrece con el ámbito deportivo.

### **Ahora bien, el rugby como deporte para la transformación social**

El rugby 7s es un deporte colectivo, en la categoría de cooperación-oposición, en el que participan dos conjuntos; cada equipo es conformado por 12 deportistas, de los cuales 7 comienzan en cancha y los 5 restantes quedan como cambio, que pueden ser realizados en cualquier momento del juego, pero el jugador que sale no puede volver a entrar, a no ser que se lleve a cabo un cambio temporal o definitivo por sangre o lesión.

Los encuentros se realizan en una superficie que debe ser césped, pero también puede ser arena, tierra, nieve o césped artificial. El partido puede jugarse sobre la nieve, siempre que la nieve y la superficie debajo de ella sean seguras para el juego. Está prohibida cualquier superficie permanentemente dura, como por ejemplo cemento o asfalto.

El rugby es un deporte de evasión y contacto en equipo nacido en Inglaterra; fue en ese país donde tomó su nombre a partir de las reglas del fútbol elaboradas en el colegio de la ciudad de Rugby (Rugby School) en el siglo XIX. El objetivo es llevar una pelota ovalada hasta detrás de la línea que se entiende que es la zona final del terreno de juego y apoyarla sobre este espacio delimitado, o hacer pasar la pelota entre dos postes y un travesaño que se ubica sobre la misma línea de anotación después de haberla pateado de sobre pique desde cualquier lugar del campo de juego.

En el marco de este deporte dentro de la institución educativa y el crecimiento de estudiantes inmersos en la práctica del rugby, se hace necesaria la creación de un Centro de Interés, el cual es una estrategia pedagógica que articula diversas áreas de conocimiento, promoviendo el aprendizaje activo, participativo y crítico de los estudiantes (MEN, s. f.).

## **Método**

La presente investigación se desarrolló bajo el diseño metodológico de Estudio de Caso, centrado en la Institución Educativa Javiera Londoño de Sevilla. Este método permitió una aproximación profunda y situada a las experiencias emocionales de los estudiantes en el contexto de la práctica del rugby, favoreciendo la comprensión de sus trayectorias escolares y personales. La selección de la muestra se realizó mediante muestreo intencional, considerando criterios definidos en el marco del proyecto institucional de permanencia escolar. Asimismo, se incorporó el género como criterio de inclusión, lo que permitió un análisis más significativo en relación con las dinámicas afectivas y deportivas.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de corte fenomenológico (Castillo et al., 2022), el cual resulta pertinente para explorar las emociones, memorias y significados construidos por los participantes. Este enfoque, centrado en la experiencia vivida, permite interpretar cada palabra, gesto, expresión y corporalidad como manifestaciones del proceso educativo (Jiménez, 2016). En coherencia con este, se propició un espacio pedagógico en el que los estudiantes pudieran experimentar, equivocarse, aprender y, a través del rugby, reconfigurar tanto sus formas de aprender como sus modos de estructurar y comunicar sus emociones. Tal como lo plantea Stake (1994), el investigador en un estudio de caso asume un rol activo, interviniendo y proponiendo en un entorno de aprendizaje dinámico y transformador.

Las técnicas de recolección de datos fueron seleccionadas con el propósito de comprender el impacto del rugby en el desarrollo emocional y personal de los estudiantes; se emplearon técnicas cualitativas que permitieron captar tanto los procesos internos como las expresiones externas vinculadas a la práctica deportiva. Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas semiestructuradas, observación no participante y grupos focales; estas estrategias facilitaron la construcción de una comprensión profunda y contextualizada de las vivencias estudiantiles.

Ahora bien, los instrumentos de recolección de datos, como las entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, se diseñaron como espacios dialógicos que promovieron la expresión libre y reflexiva de los estudiantes. Se llevaron a cabo en ambientes seguros, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y se estructuraron en dos momentos: exploración emocional y relación con el rugby. Las preguntas se organizaron en torno a categorías como reconocimiento emocional, expresión afectiva, sentido de pertenencia y transformación personal a través del deporte. Se permitió la inclusión de narrativas

espontáneas, metáforas y recuerdos, lo que enriqueció el análisis. Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y posteriormente transcritas para su codificación.

También a través de la observación no participante se realizaron espacios durante sesiones de entrenamiento y preparación para torneos, registrando en video —con consentimiento informado de padres, madres y/o acudientes— las interacciones y expresiones emocionales de los estudiantes. Este material fue transcrito y analizado con base en categorías previamente definidas.

Finalmente, los grupos focales (Bonilla y Escobar, 2017) complementaron la recolección de datos, permitiendo la construcción colectiva de significados en torno al rugby y su papel en la afectividad escolar, la cual permitió relaciones entre investigadores, entrenador de manera asertiva y consensuada en aras del objetivo del proyecto.

### **Consideraciones éticas**

Fue necesario construir un marco ético para esta investigación, dado que el trabajo con menores de edad implicaba consentimiento y asentimientos; de allí, se implementó un proceso de consentimiento y asentimientos informados accesibles, tanto escritos como orales, garantizando que las participantes comprendieran plenamente los propósitos, alcances y posibles implicaciones de su vinculación al proceso.

Asimismo, se aseguraron mecanismos de confidencialidad y anonimato, permitiendo que cada estudiante decidiera libremente si deseaba conservar su nombre propio y asumir públicamente su voz como parte de la muestra, o si prefería mantener su identidad protegida mediante el uso de seudónimos. Este procedimiento se desarrolló bajo un compromiso explícito con el respeto por la identidad cultural y la nacionalidad de los participantes, reconociendo sus prácticas comunicativas como expresiones legítimas de su subjetividad y garantizando que su participación se diera en condiciones de dignidad, autonomía y corresponsabilidad epistemológica.

### **Procedimiento y estrategia de análisis de datos**

En este orden de ideas, el análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis temático (Herrera, 2018) orientada a identificar recurrencias significativas en las experiencias narradas por los estudiantes. En una primera fase, se organizaron los datos en categorías iniciales que delimitaron marcos temáticos, facilitando la reducción de información. Posteriormente, se procedió a la interpretación de los datos a la luz de referentes teóricos sobre afectividad en el contexto escolar, fortaleciendo la validez del estudio mediante la triangulación entre categorías emergentes, conceptos teóricos y voces estudiantiles.

Se implementó una estrategia de codificación sistemática desde el inicio del proceso analítico, lo que permitió preservar la riqueza del material narrativo y evitar su dispersión. El análisis fue complementado con documentos institucionales, fotografías y grabaciones audiovisuales, lo que posibilitó una triangulación robusta de fuentes y una comprensión situada del fenómeno investigado.

Como advierte Echeverry (2005), el análisis cualitativo amerita el reto de trabajar con relatos que entrelazan percepciones, subjetividades, imaginarios, emociones y valoraciones cotidianas. Para abordar esta complejidad, se adoptó una estrategia de codificación sistemática, lo que permitió preservar la riqueza del material y decantar la información con sentido. Además, el análisis fue respaldado por documentos institucionales, fotografías y grabaciones audiovisuales, lo que fortaleció la triangulación de fuentes.

Por último, el análisis temático, como enfoque ampliamente reconocido en la investigación cualitativa, permitió construir una comprensión profunda y contextualizada del papel del rugby en la expresión y gestión emocional de los estudiantes de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla. La rigurosidad metodológica aplicada garantizó que los hallazgos reflejen con fidelidad las voces y vivencias de los participantes, aportando al debate sobre la afectividad en la escuela desde una perspectiva situada y transformadora.

## Resultados

Con el grupo de estudiantes con el que se inició el proceso deportivo y psicosocial de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla en el año 2022, se pudo evidenciar que hubo un cambio significativo en la permanencia escolar de cada uno de estos estudiantes; también se apreció que en cada uno de los integrantes de este grupo se mejoró en la disminución de los indicadores de variables institucionales presuntivas, tales como agresión física, “desobediencia”, “hostilidad”, “presunto consumo de sustancias psicoactivas por parte del estudiante”, “la estudiante piensa permanecer en la I.E.”, “problemas familiares”, “estudiante extranjero”, “deserción escolar”. En la parte deportiva se obtuvieron grandes resultados, pues se logró el tercer lugar en los Juegos Escuelas Populares del Deporte (EPD), donde participan alrededor de cinco Escuelas EPD de la ciudad de Medellín; también se participó del torneo interno de desarrollo deportivo organizado por el Inder Medellín, donde se logra un primer puesto en la categoría M-16 (menores de 16 años).

Para el 2023, se inscriben en la institución educativa alrededor de 18 deportistas para participar de los entrenamientos y del programa de rugby a nivel escolar, de los cuales, mediante un proceso de detección y selección, se escogieron 14 estudiantes para representar a

la institución en los juegos intercolegiados, allí se obtuvo el primer lugar y, por primera vez, la institución educativa se consagra campeona del zonal de Medellín. También se quedó en segundo lugar de los juegos EPD organizados por el Inder Medellín, pero esta vez en la categoría M-18, y se obtuvo el cuarto lugar en los Juegos Intercolegiados Departamentales en el municipio de Tarazá, Antioquía.

En el 2024 ya se cuenta con 25 estudiantes hombres y 3 mujeres para hacer parte del equipo de Rugby, de esta manera, se empieza a realizar una planificación deportiva más específica y detallada para los deportistas, donde se empieza a incluir como factor extra el uso del gimnasio y la preparación psicológica para complementar también desde la parte físico-atlética y el manejo emocional para el desarrollo integral de los deportistas.

Como objetivo deportivo principal, se propone ser campeones de los Juegos Intercolegiados en la zona de Medellín, y luego llegar a la final departamental. Para esto, se tienen unas competencias previas como preparación y chequeo, donde se juega el triangular interuniversitario en la Universidad de Antioquia (UdeA), obteniendo un primer lugar, venciendo al equipo B de la UdeA y al ITM; esto motivó a los estudiantes, lo que hizo que el proceso fluyera con mejor actitud. Después se participa de los Juegos EPD en la categoría M-18, donde se logra el título, y M-16, donde se queda en tercer lugar, evidenciando una mejoría tanto de destrezas técnicas, físicas y emocionales en cada uno de los integrantes del equipo.

En el mes de agosto del 2024, se logra ganar los Juegos Intercolegiados Zonal Medellín, lo que permite ir a los Juegos Departamentales Intercolegiados, llegar a la final de este torneo y quedar campeones tras ganar una final al municipio de Copacabana. Esto abre las puertas para asistir por primera vez en la historia de la ciudad de Medellín a la final nacional de los Juegos Intercolegiados, donde se obtuvo un honroso segundo lugar, tras perder en la final con el departamento de Risaralda.

Para el 2025, se cuenta con 40 deportistas, de los cuales 10 son mujeres, y han mostrado un gran avance desde el conocimiento de la lógica interna del deporte, la mejora de sus capacidades físicas y la toma de decisiones dentro de la cancha. El equipo masculino cuenta con dos planteles de 15 jugadores cada uno, donde se clasifica en los que tienen mayor experiencia y los que recién están comenzando, con el fin de tener grupos más homogéneos y que se facilite el proceso de planificación deportiva. Con el equipo avanzado se queda campeón del primer torneo de las flores ciudad de Medellín 2025 en el corregimiento de Santa Elena, y actualmente el equipo B o de proyección está participando de los juegos EPD, donde hasta el momento se han tenido muy buenos resultados con tres victorias y solo una derrota.

En el mes de julio del 2025, se desarrollaron los Juegos Intercolegiados en su fase zonal municipal en el distrito de Medellín, donde se inscribieron cuatro equipos (I.E. Pascual Bravo, I.E. Concejo de Medellín, I.E. Javiera Londoño Sevilla A y la I.E. Javiera Londoño Sevilla B), donde se jugaron tres partidos de la fase del todos contra todos, ganando cada uno de los encuentros y clasificando de manera invicta a la final del evento. Se jugó el partido definitivo por el título del torneo contra la I.E. Concejo de Medellín, y por tercera vez consecutiva la I.E. Javiera Londoño Sevilla se proclamó campeona de los Juegos Intercolegiados en su versión 2025.

De allí que uno de los documentos institucionales que se valoran para la participación de estudiantes en el programa de Rugby en la I.E. Javiera Londoño Sevilla 2022-2023-2024-2025 sea la relación de “problema” con “variable identificada”, que permite ser valorada en el etiquetado escolar (Kaplan, 2023) como parte del señalamiento que realizan de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. La siguiente secuencia de tablas advierte las variables de los y las estudiantes de la Institución Javiera Londoño, que advierte situaciones que dificultan la permanencia, el rendimiento académico y el desarrollo afectivo de estudiantes; sin embargo, también se observa el aumento de la participación de estudiantes en el rugby, su ingreso, permanencia y constancia para participar en estos escenarios deportivos, con lo cual también se da paso a la dimensión comprensiva a partir de dichas variables.

De esto, se encuentra relevante agrupar en dimensiones como discapacidad, xenofobia, racismo, dentro de las observaciones realizadas a estudiantes con las técnicas de recolección utilizadas, donde se emitían juicios por estas grandes categorías, tensionadas y reflexionadas a la luz del giro afectivo en la escuela.

Ahora bien, se presenta el siguiente recuento de variables asignadas a los estudiantes al ingresar al programa de rugby en la escuela, en los años correspondientes de 2022, 2023, 2024; es así como se presenta con el etiquetado dado por la institución educativa donde los estudiantes nuevos ingresan y son asignados con variables para ser acompañados durante el año escolar. Ahora bien, se presenta la tabla para el 2025, compartiendo las nuevas variables con las cuales son identificados en la escuela, observando la permanencia en el programa y el aumento de la participación de estudiantes “problema”.

#### Tabla 1.

*Participación en el programa de Rugby en la I. E. Javiera Londoño Sevilla desde los años (2022-2025).*

Año	Número de estudiantes	Variables institucionales
-----	-----------------------	---------------------------

2022	11	Agresión física, deserción escolar, problemas familiares, presunto consumo de sustancias psicoactivas, desobediencia, hostilidad, retraído, xenofobia.
2023	16	Retraído, xenofobia, introvertido, racismo, retraído.
2024	20	Bajo rendimiento, inseguro, racismo, retraído, comportamientos disruptivos, homofobia.
2025	37	Permanencia escolar, capacidad y talento excepcional, expresiones de tribus urbanas, género.

### Tablas de equipos para juegos intercolegiados

A continuación, se presentan las tablas de conformación de los equipos de rugby que participaron en los Juegos Intercolegiados durante el periodo de estudio. La Tabla 2 registra el grupo inicial de estudiantes vinculados al programa en el año 2022, identificando las variables institucionales asignadas a cada uno al momento de su ingreso; este registro permite comprender el perfil socioeducativo de partida y, en contraste con la Tabla 3 correspondiente al año 2025, evidenciar la evolución del proceso de transformación afectiva y deportiva a lo largo del proyecto.

Tabla 2.

*Grupo inicial de estudiantes vinculados al programa en el 2022*

Nº	NOMBRE	GRADO	VARIABLE IDENTIFICADA
1	Estudiante	11º3	AGRESIÓN FÍSICA
2	Estudiante	11º1	DESERCIÓN ESCOLAR
3	Estudiante	10º2	HOSTILIDAD
4	Estudiante	9º3	AGRESIÓN FÍSICA
5	Estudiante	10º2	PROBLEMAS FAMILIARES
6	Estudiante	10º1	PROBLEMAS FAMILIARES
7	Estudiante	11º2	HOMOFOBIA
8	Estudiante	10º3	DESERCIÓN ESCOLAR
9	Estudiante	8º2	PRESUNTO CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS
10	Estudiante	11º3	HOSTILIDAD

Nº	NOMBRE	GRADO	VARIABLE IDENTIFICADA
II	Estudiante	10º1	DESOBEDIENCIA

Tabla 3.

*Grupo de estudiantes en el programa de rugby en la i.e javiera londoño sevilla, 2025, juegos indercolegiados*

Nº	NOMBRE	GRADO	VARIABLE IDENTIFICADA
1	Estudiante	8º1	Agresión física
2	Estudiante	10º2	N/A
3	Estudiante	9º2	Hostilidad, retraído, inseguro
4	Estudiante	10º1	Agresión física
5	Estudiante	9º2	Problemas familiares, xenofobia, estudiante extranjero
6	Estudiante	8º2	Xenofobia, estudiante en flexibilización escolar, estudiante extranjero
7	Estudiante	10º2	N/A
8	Estudiante	8º3	N/A
9	Estudiante	9º2	Xenofobia, inseguro, estudiante extranjero
10	Estudiante	6º3	Hostilidad, nee, problemas familiares
11	Estudiante	9º1	Desobediencia, bajo rendimiento académico y/o dificultades académicas
12	Estudiante	9º2	N/a
13	Estudiante	8º2	Dificultades en el desempeño académico del estudiante, inseguro, introvertido
14	Estudiante	9º3	N/a
15	Estudiante	9º2	Dificultades en el desempeño académico del estudiante, estudiante en flexibilización escolar
16	Estudiante	8º3	Comportamientos disruptivos
17	Estudiante	9º2	Presunto consumo de sustancias psicoactivas

Nº	NOMBRE	GRADO	VARIABLE IDENTIFICADA
18	Estudiante		Bajo rendimiento académico y/o dificultades académicas
19	Estudiante	9º2	Xenofobia, problemas familiares, estudiante extranjero
20	Estudiante	9º1	Xenofobia, hostilidad, estudiante extranjero
21	Estudiante	10º1	Deserción escolar
22	Estudiante	6º3	Hostilidad, comportamientos disruptivos
23	Estudiante	6º1	Problemas familiares, bajo rendimiento académico y/o dificultades académicas,
24	Estudiante	6º1	Dificultades en el desempeño académico del estudiante, estudiante en flexibilización escolar
25	Estudiante	10º2	N/A
26	Estudiante	10º3	Introvertido
27	Estudiante	9º1	Introvertido
28	Estudiante	9º3	Comportamientos disruptivos
29	Estudiante	9º2	Deserción escolar
30	Estudiante	9º1	Comportamientos disruptivos
31	Estudiante	9º1	Comportamientos disruptivos
32	Estudiante	9º3	Presunto consumo de sustancias psicoactivas
33	Estudiante	8º1	Problemas familiares
34	Estudiante	8º2	Introvertido
35	Estudiante	9º2	Estudiante extranjero
36	Estudiante	9º3	Ausentismo
37	Estudiante	11º2	N/a

## Discusión y conclusión

### La escuela como respuesta: redes sentimentales ampliadas y promesa simbólica de futuro

Hasta ahora hemos transitado, solo como ejemplos, algunas dinámicas que impactan las dimensiones socioeducativas en relación con dimensiones como “desigualdad”, “agresión física”, “desobediencia”, “hostilidad”, “presunto consumo de sustancias psicoactivas por parte del estudiante”, “la estudiante piensa permanecer en la I.E.”, “problemas familiares”,

“estudiante extranjero”, variables que no solo existen, sino que son comunes en los contextos en los que se sitúa la mayor parte de las escuelas de carácter público en Colombia. Lo anterior se traduce en marcas materiales y simbólicas de pobreza, precariedad, violencia y abandono social que se ven reflejadas en la niñez y la juventud. En otras palabras, el entorno escolar se sitúa en lugares donde se explicitan “los incluidos socialmente y los del lado de afuera” (Kaplan y Szapu, 2016:107).

Estas comunidades están inmersas en situaciones de marginalidad, donde el conflicto permea sus vidas, dichas situaciones son nombrados y desarrollados como los “miedos sociales y sentimientos de amenaza” en (Kaplan y Szapu, 2016, pp. 105-106). Ahora bien, aunque algunos abordajes pueden plantear que en estas situaciones se ha perdido el “sentido” de sus vidas, preferimos posicionarnos en una postura que reconoce estos elementos como parte de la construcción y reconocimiento de las “subjetividades” (Wiewiorka, 2006). De allí se hace indispensable reafirmar la necesidad de que las instituciones educativas estén en la capacidad de comprender las complejidades que se viven al respecto de la estigmatización social y su incidencia en las aulas de clase, pues desde allí pueden desarrollarse programas de inclusión a partir de las “conflictividades” que se visibilizan.

Esta visión sitúa a la escuela como lugar de socialización que debe priorizar las dimensiones sociales y afectivas de los estudiantes, superando la visión mercantilizada de lo emocional o la relación de esta dimensión como un conjunto de competencias que permite a un trabajador ser sobresaliente (Goleman, como se citó en Kaplan, 2020). De acuerdo con lo anterior, es necesario un tránsito a la comprensión de lo emocional que está condicionado por los contextos sociales (Kaplan y Szapu, 2020) y que se precisa crear una red emocional que pase de tolerar la diferencia a promover la diversidad.

Como lo menciona Kaplan (2016), “la escuela debe ser el lugar para el aprendizaje de vínculos, el autocontrol de las emociones y la violencia” (p. 107). A partir de estos planteamientos, es importante concluir que una educación socioafectiva puede ser la clave para ir construyendo una sociedad más equitativa, donde las formas de comunicación estén cada vez más libres de estigmatización y de discriminación.

Esta escuela crea entonces una red afectiva que abraza, repara y potencia vínculos duraderos, visibilizando a las comunidades y sujetos históricamente excluidos, creando espacios de validación y reconocimiento de las subjetividades y consolidando una lógica de supresión de los discursos hegemónicos para devenir en una institución capaz de reparar el “dolor social” (Kaplan, 2016).

## **El racismo, xenofobia, discapacidad: del sentimiento de inferioridad a la hospitalidad**

El racismo debe ser entendido como una expresión nefasta que se cimenta en estereotipos de prejuicios irracionales que se han enraizado en la cultura, y por tanto en los entornos socioeducativos. Ahora, el racismo no solo afecta las relaciones corporales, sino que trasciende a una violencia que incide en lo psíquico, moral y emocional. Esta violencia se dirige “hacia los demás y atraviesa la dinámica vincular, pero también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo” (Kaplan, 2016, p. 108), dejando huellas imborrables en poblaciones que han sido y seguirán bajo la lupa de discursos discriminatorios sistemáticos.

Ahora, en medio de una red emocional, proveniente de la sociedad misma, en la que los cargan con múltiples huellas históricas de discriminación que diluyen sus lugares de autorrepresentación, es necesario avanzar, como sostiene Kaplan (2019), en una perspectiva relacional que haga emerger nuevas relaciones sociales, en las cuales afloren intersubjetividades humanas que resignifiquen las lógicas de dominación que han vivido las poblaciones afrodescendientes y migrantes.

Por consiguiente, se apela a la escuela como pieza de anclaje en la construcción de sentido humanizador, para que los discursos racistas y xenofóbicos no continúen latentes en la sociedad. Es decir, se exhorta a la dignificación humana, para edificar redes emocionales con sentidos y significados confiables que conlleven a tramitar los significantes vivenciales por la vía de lo emocional. Sólo así el respeto a la vida, al derecho a ella con dignidad y justicia, podrá tener lugar, donde las futuras generaciones podrán asumir una postura de realidad humana inclusiva. En consecuencia, la escuela puede y debe anular las posturas estigmatizantes y propender por la resignificación social y emocional de la comunidad afrodescendiente y migrante.

### **Discapacidad: de la inclusión concebida a la inclusión practicada**

Es innegable que, en la actualidad, existe una preocupación por la visibilización de los derechos de las personas con discapacidad; por tanto, es relevante instalar preguntas acerca de cuáles son las emociones, sentimientos y sensibilidades que se presentan en el orden emotivo de las personas con discapacidades cognitivas en la escuela y cómo se interiorizan las disposiciones de las personas sin alguna, frente a la comunicación e interacción en el ámbito escolar. Para entender lo anterior, Bourdieu “descubre que las estructuras sociales no son

productos que se heredan sin más, sino que son elementos que pueden servir para la conservación del orden social, pero también para su transformación” (Wacquant, citado en Kaplan y Galak 2022). Ahora bien, esta manera de interpretar el *habitus* es tomada como la “fuerza formadora de hábitos” (Bourdieu, 2003a, p. 51) y es por esto por lo que estas transferencias del *habitus* permiten la reproducción que se interioriza y se apropia a través del cuerpo y se manifiesta en prácticas, relaciones, patrones culturales y relaciones de poder entre sujetos.

En este sentido, el “*habitus emotivo*” emerge desde una dimensión que constituyen las condiciones objetivas que hacen disposiciones con sentido práctico, disposiciones para sentir aprendidas de forma inconsciente. Es así como, para esta ocasión, el interés está puesto en el orden emotivo que se da en el sentido práctico como herencia social y simbólica con la comunicación y cercanía en el ámbito público de los estudiantes con alguna discapacidad cognitiva, donde algunos modos de sentir están vinculados en la interacción en la vida cotidiana.

### **La migración: exclusiones que perpetúan el estigma y rol de la escuela**

La posesión de recursos materiales y simbólicos que se consolidan subjetivamente a partir de la interacción social se constituye como promotora de estatus (Bourdieu, 1997), pero también la carencia de estos ocasiona pobreza, migración y exclusión. Estas, a su vez, subyacen en las tensiones sociales ejercidas entre clases dominadas y dominantes (Marx, 1977), siendo estas últimas responsables de la construcción del aparato sistemático desde el cual se establecen, gestan y organizan estrategias de control del capital (cultural, social, económico y simbólico) hacia los dominados, validándose a través de la reglamentación normativa y de las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, es posible reconocer al Estado como una superestructura desde donde se organizan estratégicamente acciones orientadas a la consolidación institucional, incluida la escuela, desde donde puede responderse a demandas propias del capitalismo. En este sentido, surge la necesidad de identificar si el sistema educativo también opera como un sistema dependiente y controlado por la estructura de poder que responde a los intereses de los grupos que controlan la política y la economía. Esto es, como lo menciona Kaplan (2008), saber de primera mano si desde los mecanismos que implanta la escuela se posibilita reducir las desigualdades que la anteceden.

Así entonces, una de las estrategias operativas de este tipo de prácticas, es la promoción de aprendizajes sociales que, incorporándose a redes sentimentales, psicológicas y

actitudinales, estimulan la discriminación y exclusión como hábito, perpetuando el discurso hegemónico y alienador que deslegitima las subjetividades, mientras se nutre el estatus social de aquellos que, con sus prácticas dominantes, acumulan mayor capital.

Desde esta mirada emocional, Kaplan et al. (2018) considera que algunos de los sentimientos que transitan en este intercambio social por quienes son rechazados y excluidos, están principalmente relacionados con la vergüenza y humillación, estructurados como resultado de las valoraciones y las miradas negativas de los otros, ocasionando aislamiento e invisibilidad, constituyéndose, así como fuente de sufrimiento.

Como puede verse, la consolidación del tejido emocional-social se encuentra subordinada por las prácticas tradicionalmente hegemónicas, pero también por la resistencia tanto política como pedagógica que desde la escuela pueda mantenerse, mientras potencia el reconocimiento subjetivo e interdependiente de los sentimientos y las emociones de los agentes que transitan por este espacio de construcción social.

Por consiguiente, hay que considerar si el acceso al capital social, cultural y simbólico se manifiesta en la escuela a partir del reconocimiento interdependiente de los aportes individuales y colectivos, o por el contrario, se constituye como espacio etnocentrista reproductor de discursos hegemónicos en donde el racismo, la xenofobia y la discapacidad y otras formas de violencia, tanto simbólicas como fácticas, hacen curso excluyendo a quienes poseen un limitado espectro que favorece ampliar su capital económico, cultural y emocional.

## Conclusiones

### **El rugby como transformador social de la experiencia afectiva en la escuela**

Teniendo como referencia este proceso social y deportivo decidimos tomar el Rugby y sus valores, (disciplina, solidaridad, respeto, integridad y pasión), como herramienta dinamizadora del componente social en los estudiantes de la institución educativa Javiera Londoño Sevilla. Donde podemos encontrar que la actividad física mejora la salud de nuestros estudiantes, también ayuda a aumentar la autoestima, la cooperación, disciplina, respeto, sentido de superación, fortalece el trabajo en equipo y va a contribuir a tener un entorno escolar más agradable.

De esta manera, los hallazgos del presente estudio evidencian que el rugby, más allá de ser una práctica deportiva, constituye una herramienta pedagógica con alto potencial transformador en contextos escolares marcados por la vulnerabilidad social. Al incorporar valores como la disciplina, la solidaridad, el respeto, la integridad y la pasión, esta práctica

favorece el fortalecimiento de las experiencias afectivas de los estudiantes, promoviendo procesos de desarrollo emocional, cohesión grupal y sentido de pertenencia.

En este sentido, el rugby se configura como un dispositivo educativo que habilita espacios de exploración emocional y transformación personal, contribuyendo a la construcción de una escuela más inclusiva, afectiva y resiliente. La experiencia vivida por los estudiantes demuestra que el deporte puede ser un catalizador de cambio social cuando se integra de manera reflexiva y situada en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se plantea la necesidad de seguir profundizando en el vínculo entre deporte, afectividad y educación, reconociendo que las emociones no solo atraviesan el aprendizaje, sino que lo constituyen. El rugby, en este contexto, se presenta como una vía legítima para repensar la escuela desde una perspectiva humanizante y transformadora.

## Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Augé, M. (2015). *Los Nuevos Miedos*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>
- Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación, Antropología de la Educación, Métodos de investigación en educación*.
- Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz
- Kaplan, C. (2008). *La civilización en cuestión*. Miño y Dávila srl.
- Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/4etD4pj>
- Testimonios de jóvenes estudiantes de sectores populares. *Voces de la educación*. N2 Especial. PP. 144-154 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137241>
- Kaplan, C. y Galak, E. (2022) El sentir es relacional. *Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo*. (Ed) C. Kaplan (Ed.), *Emociones, sensibilidades y escuela*. (47-58) Editorial Homo Sapiens. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137236>
- Kaplan, C. & Szapu, E. (2020). *Conflicto, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica
- Kaplan, C. (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. <https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/mod/url/view.php?id=58922>
- Kaplan, C. (2018). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Miño y Dávila

- Kaplan, C. V. (2019). Emociones y Educación: una relación necesaria en debate. Papeles de coyuntura (2) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS).
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós
- Le Breton, D. (2005). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Martínez, J. (2023). Karl Marx, Erik O. Wright y Pierre Bourdieu: hacia una generalización de la teoría del capital. *Revista Española de Sociología* 32 (1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.146>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Paidós
- Pinedo Cantillo, I. & Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas* (36), 47-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>
- Rosenzweig, M. R. & Leiman, A.I. (1994). *Psicología fisiológica* (2.<sup>a</sup> edición revisada). McGraw-Hill
- Van Dijk, T. A. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua & C. Múñiz (Eds.), *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://forms.office.com/r/plUtUU5erX>