



autor: Ludwig Santana
título: Caracol
año: 2010

Educación emocional y subjetividades escolares en territorios de guerra: políticas públicas y voces desde la escuela en Colombia (1990-2023)



Volumen 9 N.º 60
enero – junio de 2026
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23762

Emotional Education
and School
Subjectivities in War
Territories: Public
Policies and Voices
from School in
Colombia (1990-2023)

Educação emocional
e subjetividades
escolares em
territórios de guerra:
políticas públicas e
vozes da escola na
Colômbia (1990-2023)

Fernando Castaño-Uribe* 

Fecha de recepción: 18-09-2025

Fecha de aprobación: 17-04-2026

CÓMO CITAR

Castaño-Uribe, F. (2026). Educación emocional y subjetividades escolares en territorios de guerra: políticas públicas y voces desde la escuela en Colombia (1990-2023). *Nodos y Nudos*, 9(60), e23762. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num60-23762>

* Candidato a doctor en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor, Secretaría de Educación de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. fcastanou@upn.edu.co / fernandoelactor@gmail.com





Volumen 9 N.º 60
 enero - junio de 2026
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23762

RESUMEN

Este artículo reconstruye la génesis, el desarrollo y las tensiones de la (EE) educación emocional en Colombia (1990–2023) desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, combina un estudio documental de normas distritales, nacionales e internacionales con entrevistas semiestructuradas a expertos en el campo de Colombia, España, Argentina y a actores escolares ubicados en territorios afectados por el conflicto armado tales como Bogotá, Boyacá, Valle del Cauca y Meta. El análisis, asistido por MAXQDA, integra categorías deductivas (fundamento conceptual) y emergentes (entrevistas), y se organiza en cuatro ejes: (1) génesis y relevancia pública de la EE; (2) su dimensión política; (3) la escuela como escenario político-emocional; y (4) EE y conflicto armado. Los hallazgos muestran un ingreso acelerado de la EE en el lenguaje de las políticas públicas, hegemonizado por enfoques instrumentales (emociones como habilidades para la autorregulación y la productividad), junto con corrientes críticas que advierten procesos de mercantilización y despolitización del sufrimiento. Las voces territoriales confirman la brecha entre discurso normativo y la práctica pedagógica; la EE se implementa dependiente de voluntades individuales y con débil institucionalización. Se propone una educación emocional crítica, situada y orientada por memoria, justicia y alteridad, que asuma la formación de subjetividades políticas en realidades de guerra y posguerra.

Palabras clave: educación emocional; políticas públicas educativas; conflicto armado

ABSTRACT

This article reconstructs the genesis, development, and tensions of emotional education (EE) in Colombia (1990–2023) from a qualitative and interpretive perspective that combines a documentary study of district, national, and international regulations with semi-structured interviews with experts in the field from Colombia, Spain, Argentina and with school stakeholders located in territories affected by armed conflict such as Bogotá, Boyacá, Valle del Cauca, and Meta. The analysis, assisted by MAXQDA, integrates deductive categories (theoretical framework) and emergent categories (interviews) and is organized around four axes: (1) genesis and public relevance of EE; (2) its political dimension; (3) the school as a political-emotional arena; and (4) EE and armed conflict. The findings show an accelerated integration of emotional education (EE) into the language of public policy, dominated by instrumental approaches (emotions as skills for self-regulation and productivity), alongside critical perspectives that warn of the commodification and depoliticization of suffering. Local perspectives confirm the gap between normative discourse and pedagogical practice; EE is implemented dependent on individual will and with weak institutionalization. A critical, situated emotional education, guided by memory, justice, and otherness, is proposed, one that addresses the formation of political subjectivities in the realities of war and postwar.

Keywords: emotional education; educational public policies; armed conflict

RESUMO

Este artigo reconstrói a gênese, o desenvolvimento e as tensões da educação emocional (EE) na Colômbia (1990–2023) a partir de uma perspectiva qualitativa e interpretativa que combina um estudo documental de normas distritais, nacionais e internacionais com entrevistas semiestructuradas com especialistas na área procedentes da Colômbia, Espanha e Argentina, e atores escolares localizados em territórios afetados pelo conflito armado como Bogotá, Boyacá, Valle del Cauca e Meta. A análise, apoiada pelo MAXQDA, integra categorias dedutivas (fundamentação conceptual) e emergentes (entrevistas), e está organizada em quatro eixos: (1) gênese e relevância pública da EE; (2) a sua dimensão política; (3) a escola como cenário político-emocional; e (4) EE e conflito armado. Os resultados mostram uma entrada acelerada da EE na linguagem das políticas públicas, hegemonizada por abordagens instrumentais (emoções como competências de autorregulação e produtividade), juntamente com correntes críticas que alertam para processos de mercantilização e despolitização do

sofrimento. As vozes territoriais confirmam a lacuna entre o discurso normativo e a prática pedagógica; A EE é implementada dependente de vontades individuais e com fraca institucionalização. Propõe-se uma educação emocional crítica, situada e orientada pela memória, pela justiça e pela alteridade, que pressupõe a formação de subjetividades políticas nas realidades da guerra e da pós-guerra.

Palavras-chave: educação emocional; políticas públicas educacionais; conflito armado

Introducción

En las últimas décadas, la educación emocional (de ahora en adelante EE) se ha consolidado como un componente central en las agendas educativas internacionales, impulsada por organismos como la Unesco, la OCDE y Unicef, que han promovido lineamientos orientados al bienestar, la convivencia y la formación integral en los sistemas educativos. En Colombia, esta tendencia global se refleja en normativas como la Ley General de Educación (1994), la Ley 1620 de 2013, la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) y la reciente Ley 2383 de 2024, que incorporan de manera explícita las dimensiones socioemocionales en la política pública.

Sin embargo, la incorporación de la EE en Colombia no puede comprenderse sin considerar el impacto de más de seis décadas de conflicto armado interno, cuyos efectos han permeado la vida escolar. Según los datos del Registro de la Unidad para las Víctimas (2025), entre el 2018 y el 2021, más de 1,6 millones de estudiantes víctimas del conflicto estuvieron matriculados en instituciones educativas públicas, y para el 2025 el número total de víctimas superaba los 10 millones. El desplazamiento forzado constituye la afectación más frecuente. Estas condiciones configuran escenarios en los que la escuela se convierte también en un espacio atravesado por el duelo, la ruptura del tejido social y la necesidad de reconstruir vínculos comunitarios.

A pesar del avance normativo, persisten vacíos en la comprensión pedagógica y política de la educación emocional. Gran parte del discurso institucional privilegia enfoques centrados en la autorregulación, las habilidades blandas y la resiliencia, lo que puede reducir las emociones a dimensiones técnicas o instrumentales. Al mismo tiempo, la experiencia escolar en territorios afectados por la violencia revela desafíos relacionados con la sobrecarga emocional del personal docente, y la falta de recursos y acompañamiento sostenido. Estas tensiones muestran la necesidad de

analizar cómo se interpreta, se vive y se disputa la educación emocional en el terreno escolar.

En respuesta a este escenario, este artículo, derivado de la tesis doctoral *La educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia*, examina la génesis, el desarrollo y las tensiones de la educación emocional entre 1990 y el 2023.¹ Para ello, se realizó un análisis documental de políticas públicas distritales, nacionales e internacionales, complementado con entrevistas semiestructuradas a expertos de Colombia, España y Argentina, así como a actores educativos de Bogotá, Boyacá, Valle del Cauca y Meta. La triangulación de estos insumos permite comprender la distancia entre los discursos oficiales y las realidades escolares, especialmente en territorios donde la violencia y la desigualdad han moldeado subjetividades y dinámicas emocionales.

Metodología

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo-interpretativo y adopta un diseño de análisis documental complementado con entrevistas semiestructuradas para triangulación de fuentes. Esta combinación es consistente con la intención de comprender significados, reconstruir tramas discursivas y analizar prácticas en realidades socio-territoriales específicas. Para Tamayo (2000) la investigación documental "es la que se realiza con base en revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, conclusiones y seminarios y/o cualquier tipo de publicación considerado como fuente de información" (p. 130).

Se entrevistaron expertos (Colombia, España y Argentina) con trayectoria en educación emocional,

¹ El análisis se delimitó al periodo comprendido entre los años 1990 y 2023, en atención a la alineación que la política pública educativa en Colombia estableció con respecto a las declaraciones mundiales y los foros globales en educación, especialmente a partir de la década de los noventa, cuando se intensificó la adopción de referentes internacionales sobre calidad, inclusión, ciudadanía y desarrollo humano.

pedagogía y políticas públicas, y actores escolares² (rectora, coordinadora, docente rural, orientador) de Bogotá, Boyacá, Valle del Cauca y Meta. Los criterios de inclusión fueron la trayectoria académica acreditada (expertos); la experiencia directa en ambientes con afectaciones por conflicto armado (actores escolares) y la diversidad de roles institucionales. Para Maccoby y Maccoby (citados en Bonilla y Rodríguez, 1997) la entrevista es un "intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular" (p. 93). La articulación entre ambas técnicas (documentos y entrevistas) permitió identificar la trayectoria de la educación de las emociones en Colombia, así como su vinculación con discursos globales sobre bienestar, ciudadanía y desarrollo humano.

Se aplicó un guion base semiestructurado (con variantes para expertos y actores escolares) que indagó la incorporación de la EE en la escuela; diferencias entre inteligencia y educación emocional; vínculos entre EE y políticas públicas y pertinencia de la EE frente a conflictos sociales. Las entrevistas y los documentos fueron integrados y codificados en MAXQDA, con categorías deductivas (derivadas del fundamento conceptual) y emergentes (propias del campo).

El objetivo fue identificar la génesis y el devenir de las políticas relacionadas con la educación emocional en Colombia. Ello permitió comprender cómo se han configurado los corpus normativos que orientan la formación afectiva en el ámbito escolar. Este rastreo histórico demostró la influencia de agendas internacionales en la construcción de discursos locales sobre calidad de vida, participación cívica y realización personal, todas ellas concatenadas con los discursos emocionales.

El acervo documental fue clasificado en tres grandes secciones, organizadas aquí en tablas: Tabla 1, correspondiente a documentos distritales; Tabla 2, a documentos nacionales; y Tabla 3, a documentos internacionales. Cada uno de estos documentos se relaciona individualmente, con el fin de garantizar la trazabilidad y la rigurosidad del análisis.

² Se obtuvo consentimiento informado. En el caso de actores escolares, se omitieron identificadores personales e institucionales debido a las sensibilidades del entorno.

Tabla 1.

Documentos distritales analizados

Documentos distritales
Plan Sectorial de Educación 2004-2008 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004)
Decreto 243 de 2006, Concejo de Bogotá
Plan Sectorial de Educación 2012-2016 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012)
Plan Sectorial 2016-2020: Hacia una ciudad educadora
Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá
SED (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá
Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (SED, 2021)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Documentos nacionales analizados

Documentos nacionales
Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación
Presidencia de la República (1996). Al filo de la oportunidad "desarrollo de habilidades para sobrevivir"
Planes Decenales de Educación 1995-2005 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996), 2006-2016 (MEN, 2006) y 2016-2026 (MEN, 2006).
Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar
Decreto 1965 de septiembre 11 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013
Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2013). Marco Teórico y herramientas de análisis de intervención psicosocial y desarrollo de habilidades blandas en el marco de la política pública de Generación de Ingresos para población en situación de pobreza extrema y desplazamiento.
Ley 1732 de 2014. Cátedra de la Paz
Decreto 1038 de 2015. Ordena la obligatoriedad de la cátedra de paz en todos los establecimientos educativos
Icfes. (2018). Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales. Informe de aplicación - Prueba piloto
Icfes. (2021). Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales.
Ley 2383 de 2024. Ley de Educación Socioemocional

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.
Documentos internacionales analizados

Documentos internacionales
Unesco (1990). Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, en abril de 2000. I sobre educación para todos.
Unesco (1990). Declaración mundial de Jomtien sobre educación para todos.
Unesco (2000). Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas.
Fundación Botín (2013). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2013.
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2019). Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media.
Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). Educar para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Banco Interamericano de Desarrollo
Unesco (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo
Unesco (2021). Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido.
Unicef (2021). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe.
Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los nombres de los expertos nacionales e internacionales entrevistados, junto con su filiación, área de conocimiento y el guion de preguntas utilizado (véase tabla 4). Además, se realizaron entrevistas a actores educativos de distintas regiones afectadas por el conflicto armado: una rectora en Villagorgona-Candelaria (Valle del Cauca), una coordinadora en Bogotá, una docente rural en Chitaraque (Boyacá) y un orientador en Villavicencio (Meta).

Expertos nacionales e internacionales

Diversos académicos han aportado perspectivas sobre la educación emocional desde enfoques interdisciplinarios. Entre ellos, el Dr. Thao Barrios Hernández (Colombia), filósofo y teólogo con amplia experiencia

educativa; el Dr. Juan Pablo Aranguren (Colombia), psicólogo e historiador con formación en antropología social, y la Dra. Elisa Martina de los Ángeles, especialista argentina en educación, emociones y juventudes indígenas. También destacan la Dra. Juana Sorondo (Argentina), experta en epistemologías del Sur y educación; la Dra. Raquel Zaldivar Sansuán (España), con sólida trayectoria en literatura y didáctica emocional, y el Dr. Rafael Bisquerra Alzina (España), referente internacional en educación emocional y catedrático emérito de la Universidad de Barcelona.

Tabla 4.
Guion de preguntas

Preguntas orientadoras
¿De qué manera se ha incorporado la educación emocional en la escuela?
¿Cuál es su opinión sobre la llegada del concepto de inteligencia emocional al ámbito escolar?
¿Qué diferencias identifica entre inteligencia y educación emocionales?
¿Por qué los sistemas educativos adoptan políticas públicas basadas en la noción socioemocional?
¿Qué disciplinas o saberes atraviesan el currículo de la educación socioemocional en su país?
¿Cuándo y por qué surge la educación emocional en su contexto nacional?
¿Qué relevancia tiene la educación socioemocional en la escuela frente a los conflictos sociales y políticos recientes?
¿De qué manera se ha incorporado la educación emocional en la escuela?

Fuente: elaboración propia.

El proceso analítico se organizó en dos momentos: 1) codificación inicial de documentos y entrevistas con categorías deductivas: *política pública, escuela como territorio, subjetividad y emoción*; 2) codificación axial con categorías emergentes: *mercantilización emocional, terapeutización docente, memoria y dolor histórico, territorialidad y guerra y brecha discurso-práctica*. De la articulación surgieron cuatro ejes de resultados: 1) génesis y relevancia pública de la EE; 2) su dimensión política; 3) la escuela como escenario político-emocional y 4) EE y conflicto armado. Estos aspectos revelan cómo la educación emocional transita desde una tendencia global hasta

su papel en contextos de violencia y memoria histórica. La tabla 5 sintetiza los principales ejes analíticos y las categorías que orientaron el desarrollo del análisis.

Tabla 5.
Mapa de categorías y ejes analíticos

Tipo de categoría	Categorías	Eje al que aporta
Deductivas	Política pública, escuela como territorio, subjetividad, emoción	Ejes 1, 2 y 3
Emergentes	Mercantilización emocional, terapeutización docente	Eje 2
Emergentes	Territorialidad y guerra, memoria y dolor histórico	Eje 4
Mixtas	Brecha discurso-práctica, ciudadanía y justicia	Ejes 3 y 4

Fuente: elaboración propia.

Fundamento conceptual

La Educación Emocional (EE) se ha consolidado internacionalmente como parte del llamado *giro afectivo* en educación, un campo determinado por la tensión entre dos grandes corrientes. Por un lado, la corriente instrumental —representada por enfoques como la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales y las neurociencias aplicadas— concibe las emociones como competencias individuales que pueden ser enseñadas, medidas y certificadas. Autores como Goleman (1995) contribuyeron a su popularización, y su influencia es visible en lineamientos nacionales e institucionales, como los presupuestados por el Icfes o las orientaciones de la SED (2022), que promueven habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Si bien esta perspectiva permitió reconocer la dimensión afectiva de la escuela, también ha impulsado procesos de psicologización y tecnificación del trabajo docente, donde las emociones se reducen a comportamientos observables y mensurables.

En contraste, la corriente crítica cuestiona la supuesta neutralidad de las emociones y las entiende como construcciones sociales, políticas y culturales atravesadas por relaciones de poder. Desde esta

perspectiva, Hochschild (1983) introduce el concepto de *trabajo emocional* para mostrar cómo las instituciones prescriben modos legítimos de sentir y expresar. Ahmed (2004) amplía esta mirada al proponer que los afectos circulan socialmente, configurando pertenencias, exclusiones e identidades colectivas. Illouz (2007, 2018), por su parte, analiza cómo el capitalismo mercantiliza las emociones y desplaza problemas estructurales hacia responsabilidades individuales. En el campo educativo, Boler (1999) plantea una pedagogía de la crítica emocional que valora la disonancia afectiva como ocasión para interrogar desigualdades, mientras que Nussbaum (2001, 2010) destaca el papel moral y cívico de las emociones en la construcción de democracias más humanas, en sintonía con las pedagogías críticas latinoamericanas de Freire (1997), Veiga-Neto (2003) y Skliar (2002).

Resultados

Educación emocional en la agenda pública: génesis, desarrollo y relevancia

La educación emocional (EE) en Bogotá pasó de estar ausente de forma explícita en los planes sectoriales iniciales a integrarse de manera más estructurada en las políticas recientes. En el Plan 2004-2008 no se menciona el término, aunque se promueve la formación integral y la convivencia. El Decreto 243 de 2006 confirma esta omisión. A partir del Plan 2012-2016 surge el discurso socioemocional, incorporando competencias como empatía, autorregulación y toma de decisiones responsables, justificadas para reducir las desigualdades y fortalecer la ciudadanía. Las Orientaciones Pedagógicas (SED, 2022) definen la EE como un proceso que articula lo afectivo y lo cognitivo, superando la dicotomía razón-emoción. El Plan 2020-2024 consolida esta visión, vinculándola con bienestar emocional, prevención de problemas de salud mental y habilidades para la vida.

En el plano internacional, Unesco y Unicef promueven el aprendizaje socioemocional como respuesta a desafíos globales, mientras que la Fundación Botín lo concibe como formación integral para la convivencia y la ciudadanía. Teorías como la

de Goleman (1995) y el modelo pentagonal de Bis-
querra sustentan esta perspectiva, aunque se critica
su enfoque funcional y la instrumentalización de las
emociones bajo lógicas de mercado, lo que Illouz
(2018) denomina *capitalismo emocional*. Expertos
como Thao Barrios advierten que, pese a avances
en neurociencias y psicología positiva, persiste la
desconexión entre discurso institucional y práctica
pedagógica, donde la EE se introduce de forma pe-
riférica y sin continuidad. La EE se ha consolidado
como estrategia preventiva y formativa frente a
problemáticas como ansiedad, violencia y exclusión,
pero enfrenta tensiones éticas y políticas que exi-
gen superar su reducción a competencias técnicas y
recuperar su dimensión crítica para la construcción
de ciudadanía y justicia social.

Dimensión política de la educación emocional y la escuela como escenario político y emocional

Dimensión política de la educación emocional

La educación emocional (EE) ha pasado de ser una
dimensión psicológica o pedagógica para convertirse
en un componente político dentro de las políticas
educativas. Hoy se presenta como herramienta para
la transformación social, la democracia y la garantía
de derechos, ampliando su alcance en la escuela. Pla-
nes sectoriales y leyes como la Cátedra de la Paz (Ley
1732 de 2014) y la Ley 1620 de 2013 vinculan tácita-
mente la EE con la formación en derechos humanos, la
prevención de violencia y la convivencia democrática.
Estas normativas buscan consolidar la escuela como
territorio de paz, asociando lo emocional con justicia
social y reparación simbólica.

Las orientaciones pedagógicas advierten que las
emociones no deben instrumentalizarse para aceptar
condiciones injustas, sino promover participación,
debate y reflexión crítica. Organismos internaciona-
les como Unesco y la Fundación Botín refuerzan esta
visión, situando la EE en proyectos educativos que
buscan equidad e inclusión social. Así, se instala la
idea de que regular emociones es clave para el cam-
bio político. La EE adquiere una dimensión política

explícita; se incorpora en leyes y políticas como base
para la ciudadanía, la democracia y la cohesión social,
proyectando el desarrollo emocional individual como
apuesta colectiva por una sociedad más justa. En
contraposición, Juana Sorondo (Argentina) advierte
que este enfoque global, impulsado por organismos
internacionales, genera tensiones. Señala la tera-
peutización del rol docente, que ahora debe regular
emociones propias y ajenas, creando climas emocio-
nales adecuados, lo que puede desviar la atención
del contenido y del debate crítico. También critica la
colonización del discurso educativo por la psicología
positiva y las neurociencias, que emocionalizan pro-
blemas sociales y corren el riesgo de invisibilizar cau-
sas estructurales. Sorondo defiende la escuela como
espacio de formación crítica, donde lo emocional no
sustituya el pensamiento argumentativo. Si no se
problematiza, la emocionalización puede despolitizar
la educación y reducir su capacidad transformadora.

La escuela como escenario político y emocional

Los documentos analizados coinciden en indicar a la
escuela como el escenario privilegiado para desarro-
llar la educación emocional (EE). Esta concepción no
deja de ser instrumental, aunque se presente como
una comprensión más integral en la que la EE se ar-
ticula con procesos sociales, políticos y económicos.
Desde el Plan Sectorial de Educación 2004-2008
(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004), se plantea la ne-
cesidad de transformar los ambientes escolares en
espacios más democráticos y participativos. El Plan
Sectorial de Educación 2012-2016 avanza en esta
línea al indicar que la escuela, a través de actividades
curriculares y extracurriculares, puede fomentar ha-
bilidades socioemocionales. Se habla de los docentes
como mediadores fundamentales en este proceso, y
se destaca la importancia de incorporar herramientas
didácticas que fortalezcan estas competencias en los
estudiantes. Esta visión se reafirma en el Plan Sec-
torial 2016-2020, donde se insiste en el papel de la
escuela como espacio clave para el desarrollo de la EE,
promoviendo estrategias pedagógicas que, según la
norma, favorezcan la empatía, el respeto y la resolu-
ción pacífica de conflictos.

Las recomendaciones plasmadas en las orientaciones pedagógicas de la SED (2022) profundizan esta relación al proponer que la EE sea transversal a todas las áreas de gestión escolar. La escuela es vista como un espacio donde se tejen relaciones emocionales y sociales, y donde las emociones deben ser comprendidas como dominios de acción que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se promueve una integración de la EE en las prácticas pedagógicas y convivenciales, fomentando relaciones horizontales y participativas. Además, desde una perspectiva ideal, el ente distrital plantea que la escuela debe ser un territorio de paz, donde se reflexione colectivamente sobre las emociones y se construyan acuerdos con la aspiración de transformar las realidades sociales.

A su vez, el Icfes (2021) refuerza que "la inclusión de programas de aprendizaje socioemocional en los colegios contribuye a la transformación del clima de aula, la construcción de un ambiente escolar positivo, la disminución de la deserción y la repitencia y el mejoramiento de los resultados académicos" (p. 7). Por su parte, la OCDE (2015)-Unesco (2015, 2016) destacan que las estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de la autoestima, la regulación emocional —especialmente en lo concerniente a la ira y la conducta agresiva— y el desarrollo de la resiliencia constituyen factores protectores que pueden incidir de forma significativa en la disminución del acoso escolar.

Por su lado, el Banco Interamericano de Desarrollo (Arias *et al.*, 2020) advierte que, aunque los sistemas educativos de América Latina y el Caribe han comenzado a incorporar la EE en los estándares de aprendizaje, currículos y programas de formación docente, aún enfrentan desafíos como la falta de claridad en la definición de habilidades socioemocionales, la ausencia de mediciones estandarizadas y la necesidad de estrategias para implementar la EE en las escuelas. Se requiere, por tanto, un enfoque integral que incluya lineamientos claros, formación docente adecuada y mediciones periódicas para monitorear el desarrollo de estas habilidades.

Unicef (2021) resalta la importancia de "contribuir a la existencia de entornos escolares libres de violencia que permitan establecer relaciones positivas entre

los miembros de la comunidad escolar, con buena comunicación, y que motiven la resolución pacífica de conflictos y la autoprotección" (p. 34). Además, destaca que:

las habilidades relacionadas con el manejo de sí mismo contribuyen a la concentración, regulación de emociones y mitigación del estrés; pueden favorecer el aumento de la empleabilidad y, en el entorno laboral, traducirse en buenas relaciones con los compañeros de trabajo. (p. 50)

Uno de los ejes centrales del análisis en la entrevista con Elisa Martina de los Ángeles (experta de Argentina) es la crítica a la perspectiva mercantilista que ha influido en el tratamiento de las emociones en la escuela. Esta visión, vinculada a la lógica del mercado, propone gestionar las emociones para optimizar el rendimiento y la adaptación del sujeto al sistema productivo. Para la pedagoga: "la inteligencia emocional aparece como una herramienta funcional, desarrollada desde enfoques biologicistas y neurológicos, que tiende a descontextualizar las experiencias afectivas".

El Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (SED, 2021) consolida esta perspectiva al definir la escuela como el principal escenario para la implementación de la EE. Este documento establece algo que se da esporádicamente en el discurso que se quiere naturalizar, y es el vínculo entre la EE y el sector productivo. Se plantea que la EE prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, incluyendo su inserción en el mercado laboral. Al desarrollar habilidades como la empatía, dicen estos documentos, la comunicación efectiva y la resolución de problemas, la EE fortalece la capacidad de los jóvenes para adaptarse a entornos laborales dinámicos y colaborar en equipos diversos. Esta visión articula la educación con las demandas del sector productivo, afirmando que el bienestar emocional es un componente esencial del desempeño profesional. En este encumbramiento de lo emocional, parece ser que la EE no solo soluciona los problemas políticos, sino también los económicos.

A propósito de la mercantilización de las emociones en la escuela, es importante mencionar al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2019) quien afirma que las habilidades socioemocionales

desarrolladas a través de la educación emocional son altamente valoradas en el sector productivo. Competencias como la autorregulación, la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de problemas son esenciales para el desempeño laboral, la adaptación a entornos cambiantes y la promoción de estilos de vida saludables. Las fuentes distritales, nacionales e internacionales muestran una evolución clara hacia una concepción de la escuela como espacio emocional, político y social, donde la EE se enseña, se vive y se transforma en una herramienta para la construcción de ciudadanía, paz, justicia, crecimiento económico y desarrollo humano integral. Organismos internacionales como Unicef, OCDE-Unesco y Fundación Botín refuerzan esta perspectiva, señalando que las habilidades socioemocionales son muy valoradas en el mercado laboral y contribuyen a la empleabilidad, la salud mental y la construcción de entornos laborales saludables.

Continuando con Elisa Martina de los Ángeles (Argentina), la entrevista también abordó la importancia de incorporar una mirada histórica en el tratamiento de lo emocional, especialmente en países como Argentina y Colombia, violentados por pasados traumáticos como la dictadura militar y el conflicto armado. La profesora explicó que los programas actuales carecen de una perspectiva de largo plazo que permita abordar el dolor histórico y sus efectos emocionales en los sujetos. La educación emocional debe incluir una dimensión de memoria, justicia y reparación —ausente en las políticas públicas— que permita comprender cómo las experiencias colectivas de sufrimiento han moldeado las sensibilidades individuales y sociales.

La educación emocional frente al conflicto armado: una mirada pedagógica y política

Las transformaciones observadas en los documentos distritales de Bogotá, junto con las políticas nacionales e internacionales, evidencian una creciente legitimación de la educación emocional (EE) como eje transversal en la formación integral de los estudiantes. En principio abordada de forma implícita en el Plan Sectorial de Educación 2004–2008, la EE ha adquirido una presencia estructurada en los planes

2012–2016, 2016–2020 y 2020–2024, donde se le reconoce un papel en la construcción de ciudadanía, la convivencia escolar, la reparación simbólica y la preparación para los desafíos del siglo XXI.

En la realidad colombiana, impactada por el conflicto armado, la EE adquiere una dimensión ética y política. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), entre 1990 y el 2023 ha habido una presencia constante de estudiantes víctimas del conflicto en colegios públicos, aunque sin cifras consolidadas por Secretaría de Educación. Entre el 2018 y el 2021, más de 1,6 millones de estudiantes víctimas estuvieron matriculados en educación preescolar, básica y media. Hasta julio del 2025, se han registrado más de 10 millones de víctimas del conflicto armado, siendo el desplazamiento forzado el hecho victimizante más frecuente. Estos datos revelan la urgencia de políticas educativas integrales que respondan a las afectaciones emocionales, sociales y estructurales de esta población. Los documentos nacionales, como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1620 de 2013, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) y la Cátedra Socioemocional (Ley 2383 de 2024) refuerzan el papel de la EE en la promoción de derechos, la prevención de violencias y la construcción de ciudadanía.

Entre el 2010 y el 2023, el MEN impulsó el fortalecimiento de la orientación escolar como estrategia clave para promover el desarrollo socioemocional. A través de talleres, diplomados y guías especializadas, se trabajaron competencias como la escucha activa, el manejo de emociones, la mediación de conflictos y la intervención en situaciones de acoso escolar, violencia intrafamiliar y riesgo de suicidio. Programas como *Emociones para la Vida*, *Paso a Paso*, *Retorno emocional post-pandemia* y *Emociones y Conexión Vital* MEN (2020) beneficiaron a pocos, valga la pena aclarar, estudiantes, docentes, orientadores y familias; estos programas promovían un enfoque integral y corresponsable en la formación emocional, además de convenios con universidades, Unesco y el Memorando con EE. UU. (2019).

Sin embargo, en los colegios estudiados no se aplicaron estas estrategias, lo que evidencia una

brecha entre discurso y práctica. A nivel territorial, iniciativas como Aulas en Paz (Cali) y Escuelas para la Vida (Medellín) carecen de evaluación y trazabilidad presupuestal. La evolución de los documentos distritales y las políticas nacionales e internacionales muestra cómo la educación emocional (EE) pasó de estar implícita en el Plan Sectorial 2004-2008 a convertirse en un eje estructural en los planes 2012-2016, 2016-2020 y 2020-2024. Hoy, se le atribuye un papel relevante en la construcción de ciudadanía, la convivencia, la reparación simbólica y la preparación para los retos del siglo XXI.

Los planes sectoriales de Bogotá muestran un tránsito desde la atención a desplazados (2004-2008) hacia la vinculación explícita de EE con resiliencia, reconciliación y justicia restaurativa (2012-2024). Se plantea la escuela como "territorio de paz" y la EE como herramienta para memoria y sanación, aunque persisten críticas por su enfoque simplista y por la tendencia a sustituir la política por emociones. Aranguren (Colombia) advierte que enfoques diferenciales y de "acción sin daño" han silenciado el dolor y propone una EE crítica que enseñe conceptos, historicidad y alteridad, y forme docentes desde cero.

La EE se presenta como componente esencial para la paz y la transformación social, pero su implementación real es limitada y su enfoque ha sido cuestionado por organismos nacionales e internacionales.

Educación emocional desde la escuela: voces desde el territorio en guerra

La aplicación de los instrumentos permitió recoger testimonios de algunos actores escolares, como una rectora, una coordinadora, una docente y un orientador, que revelan cómo la educación emocional (EE) se vive en contextos atravesados por conflicto armado, desigualdad y tensiones del sistema educativo. La rectora, con amplia trayectoria, reconoce la urgencia de la EE ante el deterioro psicoafectivo juvenil, pero advierte que su presencia en la escuela sigue siendo "tímida", sin integración curricular ni estructura formal. Esta brecha entre discurso y práctica refleja una falla en la política pública; la implementación depende de voluntades individuales y recursos escasos. La

coordinadora, experta en innovación, distingue entre inteligencia emocional y educación emocional como proceso formativo continuo. Critica el enfoque normativo que impone lineamientos sin apropiación real y señala que el cambio solo ocurre cuando lo emocional es transversal a la experiencia escolar. En su institución, la EE se aborda mediante proyectos como Justicia Escolar Restaurativa, pero enfrenta resistencia docente y paradigmas tradicionales.

La profesora de matemáticas alerta sobre la ausencia de EE en primaria, pese al aumento de suicidios infantiles. Denuncia la sobrecarga emocional delegada a los docentes, quienes carecen de formación y apoyo institucional, lo que perpetúa la brecha entre discurso y práctica. El orientador escolar considera la EE una respuesta a problemáticas reales, con impacto positivo en convivencia y aprendizaje. Sin embargo, su implementación recae casi de forma exclusiva en orientación, lo que limita la sostenibilidad. Aunque reconoce avances normativos (Ley 1620 de 2013, Ley 2383 de 2024), insiste en que la escuela debe formar para la vida, no solo para el trabajo. En conjunto, los testimonios evidencian consenso sobre la necesidad de la EE para la reconciliación y la paz, pero también tensiones entre su reconocimiento conceptual y su débil institucionalización. En territorios impactados por violencia y desplazamiento, educar emocionalmente es educar para la paz, aunque las políticas no logran traducirse en prácticas sostenidas.

Conclusiones

El análisis documental y las entrevistas realizadas permiten comprender que la educación emocional (EE) en Colombia se ha configurado, desde la década de 1990, como un campo en expansión dentro de las políticas públicas, en diálogo con agendas globales sobre bienestar, ciudadanía y habilidades socioemocionales. Sin embargo, este proceso ha estado influenciado por tensiones conceptuales y políticas que han limitado su alcance transformador. Aunque las normativas distritales, nacionales e internacionales reconocen la importancia de las emociones en la vida escolar, gran parte de su implementación se ha desarrollado bajo racionalidades instrumentales centradas en la regulación individual, el control de la

conducta y la promoción de competencias asociadas al rendimiento académico y laboral.

Los hallazgos muestran una brecha persistente entre el discurso normativo y la realidad de las escuelas. En territorios afectados por el conflicto armado como Bogotá, Boyacá, Meta y Valle del Cauca la puesta en marcha de la EE depende en gran medida de iniciativas personales, voluntades individuales y esfuerzos aislados de docentes y orientadores que actúan sin los recursos pedagógicos, formativos e institucionales necesarios. Esta situación reproduce inequidades entre instituciones y alimenta la precarización emocional del magisterio, a quienes se les exige responder a problemáticas históricas sin acompañamiento suficiente. Las voces de los actores educativos confirman la urgencia de fortalecer la EE, pero también revelan la ausencia de la curricularización, de formación docente especializada y de una gobernanza clara que garantice su sostenibilidad.

De igual forma, el análisis muestra que la dimensión emocional en la escuela no puede reducirse a técnicas de autorregulación ni a intervenciones descontextualizadas. En un país atravesado por la guerra, la exclusión y el desplazamiento forzado, educar emocionalmente implica reconocer el peso de la memoria, del dolor histórico y de las afectaciones psicosociales, así como la necesidad de construir espacios pedagógicos que posibiliten la reparación simbólica, la alteridad y la reconciliación. En esta línea, se propone avanzar hacia una educación emocional crítica, que conciba las emociones como experiencias que impactan en territorios, historias y relaciones de poder, y que asuma la tarea educativa como una práctica política orientada a la dignidad, la justicia y el reconocimiento mutuo.

En términos de política pública, se identifican avances significativos como la Ley 1620, la Cátedra de la Paz, las orientaciones de la SED y la reciente Ley 2383 de 2024. Sin embargo, sigue pendiente la consolidación de mecanismos de seguimiento, evaluación de procesos, trazabilidad presupuestal y articulación interinstitucional. Sin estos componentes, la política corre el riesgo de fragmentarse y de perder coherencia entre los lineamientos nacionales y las prácticas territoriales. Se requiere una gobernanza

que integre las voces de los territorios afectados por la violencia, reconozca las condiciones materiales de las instituciones educativas y fortalezca la formación docente como eje estructural.

Por último, este estudio reafirma que la educación emocional posee un enorme potencial para contribuir a la construcción de paz, la reconstrucción del tejido social y la formación de subjetividades ético-políticas. No obstante, para que dicho potencial se materialice, es indispensable abordarla desde una perspectiva situada, crítica y pedagógica. Sin una reflexión sostenida sobre las condiciones históricas y sociales que atraviesan la vida escolar, la EE corre el riesgo de reproducir enfoques funcionalistas y de despolitizar las experiencias de quienes habitan territorios afectados por la guerra. La consolidación de una EE con sentido transformador exige avanzar hacia políticas integrales, una formación docente sólida, la incorporación de la memoria como principio educativo y la creación de escuelas en las que las emociones se gestionen, se piensen, se narren y se transformen colectivamente.

Referencias

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008: Bogotá, una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). Decreto 243 de 2006 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20575>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/7b15b80a-8503-4595-b362-10c121e22a72>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en la Ciencias Sociales* (3 ed.). Ediciones Uniandes.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Decreto 243 de 2006 [Alcaldía Mayor de Bogotá]. Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. 11 de julio de 2006.
- Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 11 de septiembre de 2013. D. O. 48910.
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. D. O. 49522.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2013). *Marco teórico y herramientas de análisis de intervención psicosocial y desarrollo de habilidades blandas*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documento%205.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fundación Botín. (2013). *Educación emocional y social: Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2013*.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Icfes. (2018). *Estudio sobre habilidades sociales y emocionales: Informe de aplicación – Prueba piloto*.
- Icfes. (2021). *Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales: Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º*. Dirección de Evaluación. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/443682/Marco+de+Referencia+Habilidades+Socioemocionales+Saber+3579.pdf/f999c337-9932-0753-878d-4131001a7af2?version=1.0&et=1646321203050>
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Polity Press.
- Illouz, E. (2018). *Las emociones como mercancía*. Katz.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2019). *Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D. O. 46446.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D. O. 48733.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. D. O. 43261.
- Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la Educación Socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. 19 de julio de 2024. D. O. 52.822.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Informe de gestión anual 2020*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Modelo-Integrado-de-Planeacion-y-Gestion/385377>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Lineamientos para educación en casa y presencialidad en alternancia*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/399112:Ministerio-de-Educacion-emite-lineamientos-para-educacion-en-casa-y-presencialidad-en-alternancia-con-la-implementacion-de-practicas-de-bioseguridad>
- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación del Distrito y Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2020). *Emociones para la vida: Programa de educación socioemocional. Guía del docente. Grado 1º* (Adaptación de José Fernando Mejía). Panamericana.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2015). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE y Unesco. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*.

- Presidencia de la República. (1996). *Al filo de la oportunidad "desarrollo de habilidades para sobrevivir"*. https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. <https://www.scribd.com/document/359264708/Encuesta-de-Clima-Escolar-y-Victimizacion-2015>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2017). *Plan sectorial 2016-2020: Hacia una ciudad educadora*. Primera edición. Imprenta Nacional.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2021). *Plan sectorial de educación 2020-2024: La educación en primer lugar*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2022-02/PlanSectorial2020-2024.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2022). *Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/3f71d6cf-704e-4222-a0d2-568e991e231d>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2020). *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024: Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI*. https://bogota.gov.co/bog/pdd_un_nuevo_contrato_social_y_ambiental_para_el_siglo_xxi_2020-2024.pdf
- Skliar, C. (2002). *Pedagogías de las diferencias: Notas, escenas y miradas desde la educación*. Novedades Educativas.
- Tamayo, M. (2000). *Módulo 5. El proyecto de investigación*. Serie: Aprender a investigar. Icfes. https://www.academia.edu/7012157/MARIO_TAMAYO_Y_TAMAYO
- Unesco. (1973). *Documentos básicos para la educación cívica internacional*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000012393>
- Unesco. (1990). *Declaración mundial de Jomtien sobre educación para todos*.
- Unesco. (1990). Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, en abril de 2000. I sobre educación para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco. (2000). *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Unesco. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Unesco. (2021). *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379403_spa
- Unicef. (2017). *Jornada de intercambio sobre evaluación de habilidades socioemocionales y ciudadanía*.
- Unicef. (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/desarrollo-de-habilidades-transferibles#:~:text=Es%20muy%20importante%20que%20los,%2C%20educativos%2C%20sociales%20y%20econ%C3%B3micos>
- Veiga-Neto, A. (2002). *Críticas de la modernidad e educação*. Autêntica
- Unidad para las Víctimas. (2025). *Consulta del Registro Único de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ruv/consulta>
- Veiga-Neto, A. (2003). *Crítica post-estructuralista y educación*. En T. da Silva (Ed.), *Culturas e identidades*. Autêntica.

Diálogo de conocimiento

Este artículo aborda una problemática de alta relevancia en el panorama educativo contemporáneo: la configuración de las emociones en contextos de vulnerabilidad, específicamente en poblaciones afectadas por el conflicto armado. La investigación logra una articulación sólida de datos derivados de un análisis documental de políticas públicas, estructurado desde una perspectiva multiescalar que abarca las dimensiones local, nacional y global. Esta triangulación, sumada a las entrevistas realizadas a expertos y docentes inmersos en territorios de conflicto, dota al estudio de una visión holística y profunda sobre el fenómeno. El documento organiza su propuesta en torno a cuatro ejes analíticos que logran integrar de manera fluida las bases teóricas con la información recolectada.

Si bien los hallazgos teóricos y los reportes de los participantes señalan la urgencia de promover espacios para una propuesta pedagógica integral, queda el reto de generar una propuesta para futuros estudios, dado que esto excede los alcances del artículo.

Diana Carolina Castro