

Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Formulación del Problema de Investigación Doctoral Educación Emocional en Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado en Colombia.

Formulation of the Doctoral Research Problem Emotional
Education in Students who are Victims of the Armed Conflict in
Colombia.

Fernando Castaño Uribe

Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Política y Relaciones Internacionales, filósofo y literato. Su trayectoria académica y artística incluye su participación como actor en Umbral Teatro, integrando la investigación-creación como herramienta de crítica social y cultural. Ha desarrollado propuestas performáticas enfocadas en temáticas centradas en problemáticas sociales y educativas, a través de charlas performáticas que dinamizan las bases investigativas en perspectivas subjetivas de análisis. Con más de 25 años de experiencia docente, fue uno de los pioneros en la implementación de la asignatura de habilidades socioemocionales en la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Su labor educativa ha sido reconocida internacionalmente por la Organización Interamericana de Universidades, y su práctica fue destacada como innovadora en República Dominicana en 2016. Actualmente es docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de Filosofía en la SED.

fcastanou@udistrital.edu.co

Resumen

Este documento expone el planteamiento del problema de investigación que fundamenta el desarrollo del proyecto de tesis doctoral titulado *La educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia*. Para tales efectos, se construye el objeto de estudio desde el análisis del desarrollo de la educación emocional en estudiantes de media, víctimas del conflicto armado en cinco instituciones educativas de Colombia (1990-2023). Se problematiza en el marco de grandes tensiones vinculadas a la literatura específica sobre el tema a partir de estudios nacionales e internacionales, las políticas públicas y organizaciones nacionales e internacionales. En total se hizo una revisión literaria de 49 referencias bibliográficas, para posteriormente realizar un análisis documental, orientado en organizar, contrastar, cotejar e interpretar los datos hallados, determinando cuatro tensiones. Con el anterior insumo, se plantea el problema de investigación y en consecuencia se formula la pregunta nuclear de investigación: *¿por qué y de qué manera ha llegado la educación emocional a la escuela y cómo se da en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia?*

Palabras clave: : educación emocional, víctimas del conflicto armado, escuela.

Abstract

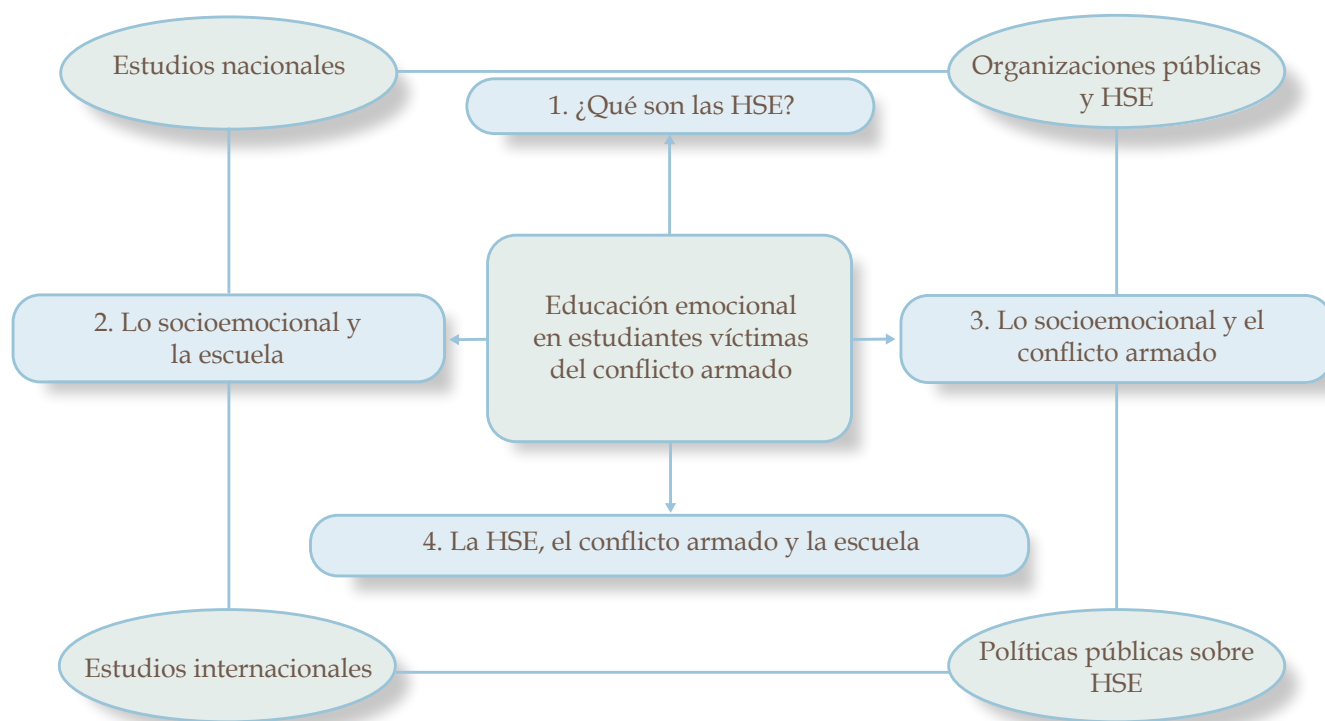
This document sets out the research problem that underpins the development of the doctoral thesis project entitled *Emotional education in students who are victims of the armed conflict in Colombia*. For such purposes, the object of study is constructed from the analysis of the development of emotional education in middle school students, victims of the armed conflict in five educational institutions in Colombia (1990-2023). It is problematized within the framework of great tensions linked to the specific literature on the subject from national and international studies, public policies and national and international organizations. A total of 49 bibliographical references were reviewed in order to subsequently carry out a documentary analysis aimed at organizing, contrasting, comparing and interpreting the data found, determining four tensions. With the above input, the research problem is posed and consequently the core research question is formulated: why and in what way has emotional education arrived at school and how does it occur in students who are victims of the armed conflict in Colombia?

Keywords: emotional education, victims of the armed conflict, school.

Introducción

En la medida que la problematización se estructura a partir de cuatro grandes tensiones identificadas en la literatura especializada sobre el objeto de investigación, que es la educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, cabe considerar en su orden las siguientes: La primera tensión está relacionada con la literatura sobre las habilidades socioemocionales (HSE) y su definición; la segunda, con la literatura que aborda la dimensión socioemocional en el contexto escolar; la tercera alude a los estudios que vinculan lo socioemocional con el conflicto armado; y, por último, la cuarta tensión se refiere a la literatura que articula lo socioemocional, el conflicto armado y la escuela.

Gráfica 1. *Las tensiones y los componentes de búsqueda*



Fuente: *elaboración propia*.

Estas tensiones son permeadas a partir de cuatro componentes de búsqueda, que garantizan introspectar el objeto de estudio: el primer componente de búsqueda es la literatura y estudios nacionales; el segundo es la literatura y estudios internacionales; el tercer componente de búsqueda son las políticas públicas que hablan de las habilidades socioemocionales, y el cuarto son las organi-

zaciones públicas nacionales e internacionales que dan cuenta de las habilidades socioemocionales.

Es así como, en la primera tensión se halló una estructura en donde se asocia la noción de las emociones con líneas temáticas determinadas en: a) las emociones en los estadios filosóficos y religiosos. b) las emociones en

los ámbitos laborales y de la salud. c) críticas y oposiciones a las habilidades socioemocionales. En la segunda tensión, lo socioemocional y su vinculación a la escuela, emerge cuatro vertientes: a) literatura de la inteligencia emocional en las instituciones de educación. b) documentos y estudios internacionales de las HSE en la escuela. C) informes de las organizaciones públicas que hablan de las HSE en la escuela. d) las políticas públicas educativas relacionadas con las HSE. En la tercera tensión, que aborda la relación entre lo socioemocional y el conflicto armado, se evidencia una importante brecha en la implementación de las habilidades socioemocionales (HSE) como herramientas para mitigar o contrarrestar los efectos de la violencia política. Según informes de la **Comisión de la Verdad** (2022), el **Grupo de Memoria Histórica** (2013) y otros documentos clave, las HSE no han sido suficientemente integradas en las estrategias educativas ni en las políticas de atención psicosocial dirigidas a las poblaciones afectadas por el conflicto. Esta omisión ha limitado el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la gestión emocional, la resiliencia y la reconstrucción del tejido social en contextos determinados por el trauma, la pérdida y la desconfianza. En consecuencia, se plantea la necesidad urgente de incorporar un enfoque socioemocional más robusto y contextualizado en los procesos educativos, especialmente en aquellos territorios históricamente impactados por la violencia armada. Por último, la cuarta tensión, lo socioemocional relacionado con el conflicto armado y la escuela, la literatura consultada indaga respecto al fomento y encauzamiento de las emociones, y para ello, se explora, por un lado, en la pedagogía de las emociones en contextos de posconflicto, y por el otro, en el cultivo político y el carácter público de las emociones en los ambientes educativos.

Metodología

En relación a lo investigado, se desarrolló una exploración de literatura en bancos de datos como Dialnet, SportDiscus, PubMed y Scopus, teniendo como punto de partida la búsqueda en español, inglés y portugués, utilizando las palabras clave: “educación emocional”, “educación socioemocional”, “habilidades socioemocionales” y “emociones-conflicto armado”. En total, se realizó una revisión literaria de 49 referencias bibliográficas, que corresponden a fuentes como informes de investigación, artículos de revisión y metaanálisis, tesis y libros. La naturaleza de esta literatura incluye trabajos de grado, artículos publicados en revistas indexadas, libros reconocidos, políticas públicas y textos que abordan la normatividad educativa, así como revisiones fundamentadas en autores reconocidos y teorías que evidencian los pros y los contras de la educación emocional.

Resultados y análisis

Primera tensión: literatura sobre ¿qué son las habilidades socioemocionales?

La literatura que aborda la pregunta “¿qué son las habilidades socioemocionales (HSE)?” se organiza en torno a una serie de binas temáticas que articulan la noción de emoción con distintos campos del saber. Estas binas permiten identificar cuatro líneas de análisis predominantes: la primera bina relaciona la emoción con la religión y la filosofía; la segunda, con el sector de la salud; la tercera, con el ámbito laboral; y la cuarta, con las críticas y oposiciones a la educación socioemocional. Esta estructura evidencia la diversidad de enfoques desde los cuales se ha conceptualizado lo socioemocional, así

como las tensiones que emergen al intentar integrarlo en contextos educativos.

Primera bina: en la religión, la feligresía naturaliza el apego al sufrimiento, mortificando necesidades fisiológicas inmediatas como el comer (ayuno), el dormir (vigilias) y en el caso de la vida ascética mitigaban las palpitaciones sexuales valiéndose de prácticas como el voto de castidad a través de la abstinencia y el celibato, e incluso hasta antes del Concilio del Vaticano II los religiosos usaban el cilicio y se flagelaban. En la biblia, aparece como reiterativo el dolor, el temor, lo concupiscible, el deleite por los impulsos, los vicios, las pasiones, las desviaciones e impurezas sexuales Judas (1:7). En la filosofía, desde el siglo IV A. C. el estagirita hablaba de la felicidad bajo el concepto de la eudaimonia Aristóteles (2010). Aparecen la escuela hedonista cuyo eje fundamental es el placer, los epicureista con la ataraxia, y la escuela estoica privilegiando desde aquel entonces el dominio de las emociones con la habilidad del autocontrol.

Con relación a la segunda bina, la emoción y la salud mental funge como factor fundamental el bienestar de los individuos. Surgen las enfermedades masivas del siglo XXI como el estrés, la depresión, la ansiedad (Cury, 2008). La medicina laboral acuña el síndrome de *burnout* para explicar el agotamiento psíquico y físico del trabajado. Aparecen fenómenos como suicidio, la baja autoestima, el *cutting*, el impacto de las redes sociales, el *ciberbullying*, y el *grooming*, todas estas en la actualidad impacta de manera considerable la escuela (Castillo, 2011)

De otro lado, lo que tiene que ver con la tercera bina, la emoción versus el sector laboral; emerge el enfoque de las inteligencias Múltiples (Gardner, 2018); autores como Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990) pro-

fundizaron sobre la puesta en práctica de la inteligencia en las reacciones emocionales, constituyendo la noción de la 'inteligencia emocional' e incorporándose en el sector productivo para capitalizar el talento humano (lo psicosocial), y con ello incrementar la productividad.

Finalmente, en la cuarta bina, críticas y oposiciones a la educación socioemocional se indica que la HSE es una narrativa que se ha impuesto en los diferentes ambientes educacionales, cuestionando que dicha narrativa suponga una respuesta contundente a las necesidades educativas (Penalva, 2009). Se hallan las siguientes disonancias: profesor o coaching, enseñar o entrenar o adiestrar, reflexionar o inducir a la culpabilidad, estas dicotomías incurren en la manipulación de las emociones, el psicologismo y la concepción de las emociones como una mercancía.

Algunos autores coinciden en que teorías motivacionales del sector productivo como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la inteligencia intrapersonal, ponen a las emociones como un objeto mercantilista, como una estrategia de venta, con el propósito de manipular a los más débiles, para que los otros accedan a las pretensiones de aquellos que tienen una condición de superioridad respecto al manejo conveniente de la emotividad; para de esta forma incrementar los niveles de productividad de una compañía y capitalizar el talento humano (Brenner, 2019; Galindo, 2017; Rendueles, 2017).

Como se observa a lo largo de esta tensión, las regulaciones de las emociones desde la antigüedad guardan una estrecha relación con las virtudes y la exploración del dolor desde las dimensiones físicas, psíquicas y sociales. Por otro lado, desde diversos discursos, se asume la importancia de con-

trolar las emociones ante los múltiples males psicosociales que aquejan a la humanidad en el capitalismo contemporáneo; también las teorías motivacionales del sector productivo ponen a las emociones como un objeto de conducción para optimizar el rendimiento de las personas. Situación que viene siendo cuestionada por algunos autores en tanto lo emocional emerge como mecanismo de control subjetivo que profundiza el individualismo y el mercantilismo. Ante este panorama no hay duda de que las HSE son centro de atención desde hace mucho tiempo, con particular relevancia en las últimas décadas, donde su moldeamiento es presentado como una supuesta alternativa a las crisis que vivimos como sociedad.

Segunda tensión: La literatura socioemocional vinculada a la escuela:

La literatura socioemocional vinculada a la escuela se presenta desde cuatro vertientes: a) La inteligencia emocional en la escuela. b) La literatura y estudios internacionales de las HSE. c) Las organizaciones públicas que hablan de las HSE en la escuela. d) Las políticas públicas educativas relacionadas con las HSE.

En la primera vertiente, relacionada con la inteligencia emocional en la escuela, se observa una migración de conceptos desde el sector productivo hacia el ámbito educativo, a partir de una perspectiva psicosocial. Emergen la neuroeducación y las teorías de las inteligencias múltiples, dentro de las cuales se incluyen, por ejemplo, la inteligencia emocional, la intrapersonal y la interpersonal. Resultan pertinentes los aportes de la educación socioemocional en el estudio de las competencias blandas, así como su complementariedad con las competencias duras, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de los escolares (Maturana, 2019). En

esta misma línea, Álvarez (2019) profundiza en el concepto de competencia emocional. Por su parte, Corrales et al. (2017) y Romero (2007) destacan la importancia de las denominadas habilidades para la vida como una apuesta educativa y pedagógica que favorece la sana convivencia entre los distintos agentes educativos.

En la segunda vertiente, la literatura y estudios internacionales vinculadas a las HSE, el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) plantea la importancia de impulsar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde el pleno desarrollo de las habilidades socioemocionales. Organismos como la UNESCO (2021) y la OCDE (2021) presentan tanto evaluaciones como encuestas que se aplican en múltiples capitales del mundo, con el propósito de medir y fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en la niñez como en la juventud de América Latina

En la tercera vertiente, se ubica las entidades públicas que hablan de las HSE, el IC-FES (2018), el DNP¹ (2013) y la Defensoría del Pueblo (2006) exponen estrategias para el desarrollo de habilidades blandas para comunidades impactadas por la pobreza extrema y el desplazamiento, profundizando en las orientaciones jurídicas y psicosociales para aquellas víctimas de violencias producto de conflicto armado.

Respecto a la última vertiente de las políticas públicas educativas y la vinculación de las HSE se encontró que en la década de los 90 se propone el “desarrollo de habilidades para sobrevivir” de la Presidencia de la República (1996) cuyo producto final fue: *Al filo de la oportunidad*. Luego se plantean los mecanismos para innovar y gestionar problemas coyunturales en los procesos de formación como por ejemplo la educación sexual

¹ Departamento Nacional de Planeación.

(MEN, 1996). Para el período del 2004-2008 en Bogotá se presenta la solución negociada de los conflictos expuestas por la **Alcaldía Mayor de Bogotá** (2004). En el 2006 llega el Acuerdo 243, en este documento se enfatiza en la importancia de construir escenarios en colegios públicos y privados que ayuden a generar acciones que refuercen temas que van desde lo convivencial hasta pasar por las dimensiones afectivas. En otros documentos, se hallan una fuerte alusión a la actualización de las mallas curriculares que orienten el aprendizaje hacia el buen vivir y la convivencia pacífica (**Alcaldía Mayor de Bogotá**, 2012; MEN, 2006).

Los componentes del MEN (2006) se retoman en la guía Habilidades para la Vida (HpV), publicada por esta misma entidad en 2019. En 2013 se promulga la Ley 1620, y en 2015, a través del Decreto 1038, el gobierno estipula todo lo requerido para implementar la Cátedra de Paz en las instituciones educativas del país. Ahora bien, la pandemia llevó a los entes gubernamentales a reflexionar sobre las consecuencias en la vida socioafectiva de la comunidad educativa en general, razón por la cual se insta a profundizar en las dimensiones emocionales de los actores educativos, siendo el ser una parte fundamental del constructo que favorece una educación integral y permanente (SED, 2021).

Como se observa, actualmente en la escuela proliferan iniciativas que incluyen la educación socioemocional con procesos pedagógicos en articulación con la formación ciudadana, apostando al buen manejo de las dificultades convivencial, al fomento de la paz, el agenciamiento ético político y el respeto por los derechos. La literatura consultada focaliza la importancia de las emociones en los procesos de formación y su influencia en el ámbito de las relaciones interpersonales saludables en el aula. En los últimos años

se naturaliza la idea que la educación socioemocional es una innovación que atiende a realidades emergentes en los entornos sociales y pedagógicos.

Tercera tensión: literatura socioemocional y conflicto armado:

La Comisión de la Verdad (2022) y el **Grupo de Memoria Histórica** (2013) indica como el conflicto armado ha ocasionado estragos por más de 50 años. La escuela y la sociedad colombiana en general se instalan en los estragos de un conflicto visceral. El horror, la crueldad, la indefensión, la resistencia son apenas algunas de las sensaciones que experimentan las víctimas. La Comisión de la Verdad (2022) señala que, quienes sobrevivieron a la guerra deben soportar en sus memorias el dolor de lo infame ocasionado por la guerra, y en ese sentido el sufrimiento de la viuda y del huérfano no cesa, y es con esa carga emotiva que ingresan al aula de clase.

Los diferentes actores educativos en algún lugar del territorio nacional tuvieron que protagonizar la atrocidad de los suyos; unos torturados por escarmiento, otros violados, decapitados, reclutados, descuartizados, amenazados, en fin. La constante fue el miedo con la que tuvieron que ir a la escuela. El conato de emociones y sentimientos es inefable, nostalgia, frustración, ansiedad, odio, rabia, miedo, dolor, asco, terror, y con ello la psicomatización: pérdida de sueño, del apetito, bajo rendimiento académico, violencia y deserción escolar, entre otros. Por todo lo anterior, desencadena unos daños morales, socioculturales y daños políticos en la sociedad en general (Informe General, **Grupo de Memoria Histórica**, 2013).

Se observa que según ciertos documentos clave, las HSE no han sido suficientemente implementadas para mitigar o contrarres-

tar fenómenos de violencia política. No está diseñada una educación socioemocional en víctimas del conflicto armado en Colombia. El conflicto armado ocasiona enormes secuelas que obstruyen el desarrollo socioemocional de los individuos, rompe los lazos comunitarios y mina la confianza de las víctimas y no ha sido fuente de atención por parte de los entes encargados. La justicia y la reparación material y simbólica no puede ser obstáculo para reconocer las secuelas psicosociales de la guerra y la necesidad de acciones que apoyen la reconstrucción de las personas afectadas directamente por ella.

Se ha verificado entonces, que la institución escolar no ha sido ajena al conflicto en nuestro país. En particular la escuela se ha visto afectada debido al conflicto, y el reflejo de ello, son los fenómenos que la aquejan como las deserciones escolares por pobreza o marginalidad, las deserciones por desplazamiento forzado o económico, los comportamientos agresivos de los jóvenes, niños y niñas, la frecuente violación de sus derechos como menores y como seres humanos, los consumos de spa y amén de los reclutamientos (Bazante, 2015).

Cuarta tensión: literatura socioemocional relacionada con el conflicto armado y la escuela:

Aquí se indaga respecto al fomento y encauzamiento de las emociones, y para ello, se debe indagar por un lado en la pedagogía de las emociones en contextos de posconflicto, y por el otro, en el cultivo político y rol público de las emociones en la educación.

Con relación a la pertinencia de la pedagogía de las emociones en la escuela, se explora los relatos de profesores en contextos de posconflicto. En Quintero (2017) se hallan categorías como las subjetividades emocionales

de la guerra, las emociones morales, políticas y de memoria emotiva en los actores educativos víctimas del conflicto armado, aquí escenarios que propicien el desarrollo de instrumentos como: la cartografía de las emociones, donde se identifican emociones proclives, las emociones declives, y la cartografía que llevan comprender el aspecto biológico, y ahondar en dimensiones sociales, culturales, simbólicas y de memoria, permitiendo hacer la lectura del lenguaje corporal que transmite una construcción de significados y signos impresos por las diferentes situaciones del conflicto, independiente de cual haya sido su origen. En sendas iniciativas se ha posicionado la expresión de la escuela como territorio de paz, ya que la escuela ha sido una víctima visible del conflicto armado, maestros y maestras asesinados, violados, amenazados o desterrados.

Es por esto, que es importante en lo que atañe dentro del marco del desarrollo de la *escuela como constructora de paz* o como territorio de paz, se hace necesario escudriñar los factores que afectan a la convivencia escolar. Si se quiere que la escuela realmente sea un territorio de paz, hay que mirar qué afectaciones hacen que la escuela no pueda actualmente ser un territorio de convivencia pacífica, de diálogo para resolver las diferencias que surgen entre estudiantes principalmente, y de armonía con el entorno ambiental.

La incursión de los diferentes actores del conflicto a las clases, el reclutamiento forzado en medio de la jornada escolar Quintero (2021). Estudiantes y profesores debajo del pupitre evitando el impacto de una bala perdida por cuenta del enfrentamiento armado Álvarez, Arias & Rivera (2019). Actores educativos mutilados porque sus caminos fueron invadidos por las minas entre el trayecto de la escuela a la casa, Díaz (2003). Cientos de padres y madres de familia desapareci-

dos, descuartizados o encarcelados. Por todo lo anterior, familias pulverizadas y fragmentadas, sobreviviendo pequeños seres humanos desollados por la barbarie de la guerra y desprovistos de toda ayuda estatal, todos ellos, como un residuo más de la guerra.

En referencia al cultivo político y el rol público de las emociones en la educación, la carta de navegación será las *Emociones políticas de Nussbaum* (2014). Parte, que las emociones tiene a la nación por objeto y se enseñan en la escuela, seguido, categoriza la emoción patriótica, la emoción monárquica, republicanas, y las emociones solidarias y su valor político. El pensamiento reflexivo se plantea en dos términos opuestos, el patriotismo (que es incluyente) y el nacionalismo (que es excluyente) siendo esta última para la autora en mención, el detrimento de las emociones públicas en el concepto de igualdad; toda vez, que subyace en el asco fenómenos como el racismo, la xenofobia, y el homosexualismo.

Desde otra perspectiva, Nussbaum (2014) afirma que las emociones son eudaimónicas, y en tanto, las emociones políticas como las emociones dirigidas son las que ocasionan sentimientos morales y requieren de rituales públicos, conmemoraciones, y símbolos para reafirmarlas. Una emoción genérica debe entenderse como la compasión, el miedo, la envidia y la vergüenza; mientras que una emoción específica es aquella reacción interna que estremece por el sentimiento ocasionado, ejemplo, por un soldado caído en guerra.

Discusiones y conclusiones:

Las regulaciones de las emociones desde antaño preserva un vínculo con las virtudes, los vicios y la exploración del dolor desde las dimensiones físicas, psíquicas y sociales. Hasta el año 2023, desde diversos discursos,

se asume la importancia de autorregular las emociones; también las teorías motivacionales ponen a las emociones como un objeto de conducción para optimizar el rendimiento de las personas. Situación que viene siendo cuestionada por algunos autores como **Pernalva** (2009), **Brenner** (2019), **Galindo** (2017) y **Rendueles** (2017), en tanto lo emocional se instrumentaliza y mercantiliza.

La literatura consultada, como, por ejemplo, las políticas públicas nacionales y declaraciones mundiales emitidas por organismos internacionales como la **OCDE** (2015, 2021), **UNICEF** (2017, 2021), **UNESCO** (1973, 1990, 2000, 2021), **Banco Interamericano de Desarrollo** (2015, 2020), **Banco Mundial** (2017), entre otros, centraliza el valor de las emociones en los procesos de formación y su influencia en las relaciones interpersonales saludables en el aula. Estas fuentes coinciden en resaltar que el reconocimiento, la gestión y la expresión adecuada de las emociones no solo son fundamentales para el bienestar individual del estudiante, sino que también desempeñan un papel crucial en la construcción de relaciones interpersonales saludables dentro del entorno escolar. En el aula, las emociones influyen directamente en la forma en que los estudiantes se comunican, colaboran y resuelven conflictos. Un estudiante que ha desarrollado habilidades socioemocionales es más capaz de empatizar con sus compañeros, manejar situaciones de tensión sin recurrir a la violencia, y contribuir a un clima escolar positivo y respetuoso.

Ahora bien, al rastrear documentos clave sobre el conflicto armado colombiano como los informes de la **Comisión de la Verdad** (2022), el Informe General del **Grupo de Memoria Histórica** (2013), la **Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas** (2015), entre otros se evidencia que la educación emocional no ha sido suficientemente implementa-

da para mitigar o contrarrestar fenómenos de violencia política. No existe un diseño estructurado de educación socioemocional dirigido específicamente a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Este conflicto ha generado profundas secuelas que obstaculizan el desarrollo socioemocional de los individuos, sin que ello haya sido objeto de atención prioritaria por parte de los entes responsables.

Así las cosas, se hace necesario pensar en una educación emocional en contextos de posconflicto. Literatura clave como la de **Quintero** (2021), **Álvarez** (2019) y **Díaz** (2003), coinciden que Colombia vive una época de posacuerdos y construcción de paz, anexo a eso, la escuela busca reducir los riesgos a los que están expuestos los actores educativos víctimas del conflicto armado. En consecuencia, el actor educativo específicamente él y la estudiante, enfrenta confusión y desazón desfavoreciendo la construcción de su trayectoria de vida, haciendo imperiosa la necesidad de comprender la relación entre lo emotivo y el conflicto armado teniendo como epicentro el fortalecimiento de las bondades y capacidades de la ciudadanía, el agenciamiento ético político, el talento y las relaciones interpersonales.

Según lo consultado, las habilidades socioemocionales han sido introducidas en el país de la mano de lógicas empresariales. Sin embargo, las emociones trabajadas en la escuela sirven como un catalizador de los estragos de pasados traumáticos, para el caso en cuestión, el conflicto armado en la comunidad educativa. La anterior afirmación puede ser sustentada específicamente por aquellos autores que pertenecen al enfoque psicosocial de las emociones como **Liotti** (2004), **Pinedo** (1994), Greimas

(1970) y **Skinner** (1984) entre otros.

Algunos autores se enuncian desde la educación de las habilidades socioemocionales, Aranda (2019), Zichermann y Cunningham (2011). Desde la teoría de la diversión: convertir tareas aburridas en tareas atractivas **koster**, (2004), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Shapiro (1997), Cooper y Sawaf (1997) con constructos teóricos fundados en las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la motivación y el éxito. Otros en cambio, se instituyen desde enfoques, teorías y perspectivas que abordan la educación emocional, por ejemplo, el enfoque no cognitivo (culturales) de las emociones, con la teoría sociológica de las emociones de Kemper (1978^a), la sociología de la emoción Hochschild (1979) y la teoría sociológica de la vergüenza Scheff (1990), la teoría cognitiva-evaluadora de las emociones de Nussbaum (2014).

En ambos casos, son marcadas las diferencias y estrechas las similitudes. Por lo anterior, se advierte que la tesis de grado doctoral titulada *La educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia* se aproximará desde la óptica de la educación emocional, y no de la educación de las habilidades socioemocionales. En ese sentido y partir de la revisión elaborada desde las cuatro tensiones, tiene pertinencia preguntar *¿por qué y de qué manera ha llegado la educación emocional a la escuela y cómo se da en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia?*

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008 solución negociada de los conflictos*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogo->

ta.edu.co/bitstream/handle/001/619/PlanSectorial2004-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Decreto 243 de 2006*. Recuperado de <https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Juridica/DECRETO%20243%20DE%202006.doc>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan Sectorial 2012-2016*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/941>

Álvarez, S., Arias, G. & Rivera, V. (2019). *El que hacer docente en el municipio de San José del Guaviare en el marco del conflicto armado colombiano*. Recuperado de <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2620>

Aranda, M. (2019). *El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato*. (Trabajo de grado). Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Aristóteles. (2010). *Ética Nicomaquea*. Bogotá: Libros Hidalgo

Banco Interamericano de Desarrollo (2013). *Educación emocional: La receta de Coschool para cuidar el bienestar en las escuelas*

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Educación para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>

Banco Mundial (2017). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de ha-*

bilidades socioemocionales en sus estudiantes?

Biblia. Juan. (1:7)

Brenner, M. (2019). *De la educación emocional El neuroneoliberalismo capitalista fascista*. Recuperado de <https://rebelion.org/el-neuroneoliberalismo-capitalista-fascista/>

Castillo, L. (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2011, pp. 415-428. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Colomo, R. (2006). *Un breve recorrido por la concepción de las emociones por la Filosofía Occidental*

Comisión de la Verdad (2022). *Niños, niñas y adolescentes, Informe Final Comisión de la Verdad*. Recuperado de 2022 <https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Indepaz*. Recuperado de <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>

Congreso de la República. (1994). **Ley General de la Educación**. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006*

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Estrategias emocionales para ejecutivos*. Barcelona: Martí-

- nez Roca.
- Corrales, A.; Quijano, N. K. y Góngora, E. A. (2017). *Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas*. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e Investigación en Psicología, 22(1), 58-65.
- Cury, A. (2008). *El maestro de las emociones*. Estados Unidos: Editores Ltda.
- Defensoría del Pueblo. (2006) *Guía de Orientación Jurídica y Psicosocial para la atención a las Víctimas de la Violencia Generada por Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley*. (En línea) Disponible en: <http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/04/juspa4.pdf>
- Díaz, G. I. H. (2003). *Minas antipersonales (MA) en Colombia costo físico y emocional*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400203.pdf>
- 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*. Grupo de Proyectos Especiales. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documento%205.pdf>
- Galindo, E. (2017). *Emociones capitalistas La escuela de la ignorancia y la servidumbre voluntaria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6242440>
- Gardner, H., Feldman, DH & Krechevsky, M. (2018). *El espectro del proyecto*. El proyecto espectro 1-248.
- Goleman, D., & Intelligence, E. (1995). *Why it can matter more than IQ*. Emotional intelligence.
- Greimas, A. (1970). *Du Sens*. Paris: Éditions du Seuil
- Hochschild, A.R. (1979). *Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure*. American Journal of Sociology.
- Informe General, Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (2018). *Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales*. Informe de aplicación - Prueba piloto
- Katz, J.(1988). *Seductions of crime*. New York: basic book
- Kemper, TH.D. (1978a). *Hacia una sociología de las emociones: algunos problemas y algunas Soluciones*.
- Koster, R. (2004). *Theory of Fun FOR game desing*. Paraglyph Press.
- Liotti, G. (2004). *Conoscenza e regolazione delle emozioni*.Sistemi Intelligenti, 16, 2, 255-269
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen Ensayo. https://desuj.infod.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/>

gov.co/1621/articles-85242_archivo_.pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Plan%20decenal%20de%20educacion%202006%20-%202016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013) *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. [Decreto 1965 de 2013]

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *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* [Ley 1620 de 2013]

Ministerio de Educación Nacional. (2019) *Guía habilidades para la vida (HpV)*. Recuperado de <https://dps2018.prosperidadsocial.gov.co/que/jov/Documentos%20compartidos/G-GI-TM-24%20GUIA%20OPERATIVA%20HABILIDADES%20PARA%20LA%20VIDA%20JeA%20Versio%CC%81n%205.pdf>

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós

OCDE (2021). *Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report* Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>

OMS (2004). *Invertir en salud mental*. OMS/Organización Mundial de la salud. Salud mental en el lugar de trabajo

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2021) OECD

Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2015). *Habilidades para el Progreso Social: El Poder de las Habilidades Sociales y Emocionales*, Estudios de Habilidades de la OCDE, Publicaciones de la OCDE, París. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Orón, J. V. (2017). *Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*

Penalva, J. (2009). *Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional*

Pinedo Fernandez, J. (1994). *Hacia un estudio psicosocial de identidad de género: crrencias, valores, emociones y representaciones sociales de la masculinidad y feminilidad*. [Tesis doctoral], <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=TSEO&DOCN=000050034>

Presidencia de la República (1996). *Al filo de la oportunidad “desarrollo de habilidades para sobrevivir”* recuperado de https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). *Por el cual se reglamenta la cátedra para la paz*. [Decreto 1038 de 2015]

Quintero, M. M. (2021). *Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto*. Bogotá: UD

- Rendueles, C. (2017). *La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado*. Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/res62.2017.08>
- Romero, C. (2007). *¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas*. Cuestiones Pedagógicas
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá*, 2015. Recuperado de [https://www.scribd.com/document/359264708/ Encuesta-de-Clima-Escolar-y-Victimizacion-2015](https://www.scribd.com/document/359264708/Encuesta-de-Clima-Escolar-y-Victimizacion-2015)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2021). *Plan Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3375>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022). *Orientaciones Pedagógicas para Integrar la Participación y la Educación Socioemocional y Ciudadana en los Colegios De Bogotá*.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta
- Skinner, Q. (1984). *The idea of negative liberty: A philosophical and historical perspective*. In Rorty, R., Schneewind, J.
- UNESCO (1973). *Documentos Básicos para la Educación Cívica Internacional*.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial de Jontiem sobre educación para todos*.
- UNESCO (1990). *Foro Mundial de Educación realizado en Dakar*, en abril de 2000.1 sobre educación para todos.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial de Educación realizado en Dakar*.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*.
- UNESCO (2021) *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*.
- UNESCO (2021). *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido*.
- UNESCO (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de américa latina*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf.multi>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Recuperado de <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/DEXP-erce2019-reporte-regional-habilidades-socioemocionalespdf.pdf>
- UNICEF (2017). *Jornada de intercambio sobre evaluación de habilidades socioemocionales y ciudadanía*. Montevideo, Uruguay
- UNICEF (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reilly.