



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El cultivo de emociones políticas en básica primaria: una propuesta sociocrítica a
través del género epistolar**

Integrantes:

Jaisuly Milena Castrillón Londoño

Jhurany Andrea Medina Zapata

Marly Andrea Monsalve Márquez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en educación básica primaria

Asesor:

Esteban Montoya Marín

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Licenciatura en educación básica primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Cita	Castrillón Londoño, J. M., Medina Zapata, J. A., & Monsalve Márquez, M. A. (2026)
Referencia	Castrillón Londoño, J. M., Medina Zapata, J. A., & Monsalve Márquez, M. A. (2026). <i>El cultivo de emociones políticas en básica primaria: una propuesta sociocrítica a través del género epistolar</i> . [Trabajo de grado profesional].
Estilo Normas APA 7ma edición	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.
 Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).
 Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Lorena Rodríguez Rave

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Con profundo amor y gratitud dedicamos este proyecto de grado primeramente a Dios, por ser nuestro guía constante, darnos la sabiduría, fortaleza, y fe necesaria para superar cada obstáculo, por esta razón, cada una de nosotras quiere hacer una mención muy personal y dedicar de manera especial este trabajo a:

A mis hijos Simón y Matías, fueron mi mayor fuente de motivación e inspiración, mis guías y me impulsaron a continuar para hacer realidad otro de mis sueños, a mi esposo, por creer en mis capacidades y por su paciencia; a mi madre, por estar siempre presente, además a todas las personas que han sido parte de este largo caminar, su acompañamiento y comprensión me impulsaron a crecer tanto personal como profesionalmente, dejando enseñanzas que perdurarán para siempre.

Jaisuly Milena Castrillón Londoño

A mi familia, especialmente a mis padres, fueron un sostén incondicional en cada etapa de este camino; mis amigos, por su colaboración y palabras de aliento cada que era necesario; a los docentes de la universidad, por todas sus enseñanzas, en especial a todas aquellas personas que me dieron la fuerza necesaria para seguir adelante y no rendirme ante los desafíos, gracias por nutrir este sendero con su energía, este logro también es de ustedes.

Jhurany Andrea Medina Zapata

A mi hija Mariana, quien ha sido mi mayor inspiración y el motor que me impulsa a seguir adelante cada día, su amor, ternura y presencia le dieron sentido a cada esfuerzo realizado. Mi novio, Jhon, por acompañarme en este camino, por estar a mi lado en los momentos en que sentía que no podía continuar, por darme fuerza, ánimo y creer en mí, incluso cuando yo dudaba. A mi amiga Leidy, porque sus palabras y compañía fueron una luz en este proceso. Gracias a todos por ser mi refugio, mi motivación y la razón por la cual hoy puedo alcanzar este sueño.

Marly Andrea Monsalve Márquez

Finalmente, nos dedicamos este triunfo a nosotras mismas, por la unión, el esfuerzo compartido, las largas jornadas de trabajo, demostramos que, con perseverancia y trabajo en equipo, los sueños sí se hacen realidad.

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a Dios, por guiarnos con sabiduría y fortaleza a lo largo de este proceso, permitiéndonos culminar con éxito esta importante etapa.

A la universidad de Antioquia, Alma Mater de la Educación en Colombia, por creer en nosotras, darnos la oportunidad de pertenecer a ella y formarnos integralmente, gracias por su compromiso con la educación y ofrecernos las herramientas necesarias para nuestro crecimiento académico, laboral y profesional.

A nuestro asesor de práctica, Esteban Montoya Marín, por su paciencia, acompañamiento constante, orientación y sus valiosos aportes, los cuales fueron fundamentales para el desarrollo de este proyecto y nuestro aprendizaje.

A todos los docentes que hicieron parte de nuestra formación a lo largo del proceso, gracias por compartir sus conocimientos, experiencias y enseñanzas, todos ellos dejaron una huella significativa en nuestras vidas.

A los establecimientos educativos, gracias por abrirnos sus puertas, ofrecernos la confianza y permitirnos mejorar nuestras practicas educativas, fueron clave fundamental para enriquecer nuestra experiencia laboral y profesional.

Finalmente, a nuestras familias, amigos y todas las personas que se cruzaron durante este camino para brindarnos su apoyo incondicional, motivarnos, generarnos la confianza suficiente para cumplir de manera satisfactoria un logro más de nuestra carrera profesional y académica.

Tabla de Contenido

Resumen	9
Abstract.....	10
Introducción	11
Planteamiento del problema	13
Justificación del estudio.....	¡Error! Marcador no definido.
Las habilidades socioemocionales y el progreso social: una mirada crítica al enfoque de la OCDE.....	28
Habilidades, educación y empleo en América Latina: una lectura crítica del enfoque del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).....	31
¿Qué sucede con la educación emocional en Colombia?.....	32
Objetivos.....	33
Objetivo general.....	35
Objetivos específicos	35
Antecedentes	36
Emociones desde un enfoque psicológico en la escuela	42
Emociones con enfoque pedagógico en la escuela	47
Incorporación del género epistolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje	56
Aportes y novedad de la presente investigación	60
Marco teórico	61
Emociones políticas: aproximación conceptual.....	61

Crítica al enfoque individualizante de la educación emocional	63
Educación emocional e inteligencia emocional: precisiones conceptuales y tensiones contemporáneas.....	64
El género epistolar como dispositivo pedagógico para la expresión de emociones políticas	67
Marco metodológico.....	69
Paradigma de la investigación.	70
Técnicas e instrumentos de investigación.....	73
Aspectos éticos de la investigación.	78
Hallazgos	79
Población y muestra	¡Error! Marcador no definido.
Predominio de la emoción centrada en la individualidad, la falta de reconocimiento del otro y la ausencia de emociones políticas	81
Emoción centrada en la individualidad.....	82
Falta de reconocimiento del otro	83
Ausencia de emociones políticas	85
Reconocimiento de la injusticia y desarrollo de emociones políticas en el aula	86
Ocurrencia de empatía y compasión frente a la injusticia.....	86
Reconocimiento de la injusticia y crítica a la exclusión	89
Apertura hacia la solidaridad y el deseo de acción colectiva	91
Propuesta pedagógica: Blog “Ciudadanos en Crecimiento”	95
Expresiones de emociones políticas a través del género epistolar	100

Formación ciudadana a partir de las emociones políticas	102
Discusión.....	105
Conclusiones.....	110
Recomendaciones.....	114
Bibliografía.....	119
Anexos.....	125

Lista de tablas

TABLA 1 DISTRIBUCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SELECCIONADAS SEGÚN LAS CATEGORÍAS

ANALÍTICAS	37
------------------	----

TABLA 2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

74

TABLA 3. SÍNTESIS DE ACTIVIDADES DEL BLOG "CIUDADANOS EN CRECIMIENTO". FUENTE:

ELABORACIÓN PROPIA.	97
--------------------------	----

Lista de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS INVESTIGACIONES SELECCIONADAS SEGÚN SU ORIGEN

GEOGRÁFICO.(ELABORACIÓN PROPIA)	41
---------------------------------------	----

ILUSTRACIÓN 2. CARTA 1 (ELABORACIÓN PROPIA)

82

ILUSTRACIÓN 3. CARTA 2 (ELABORACIÓN PROPIA)

84

ILUSTRACIÓN 4. CARTA 3 (ELABORACIÓN PROPIA)

87

ILUSTRACIÓN 5. CARTA 4 (ELABORACIÓN PROPIA)

88

ILUSTRACIÓN 6. CARTA 5 (ELABORACIÓN PROPIA)

90

ILUSTRACIÓN 7. CARTA 6 (ELABORACIÓN PROPIA)

92

ILUSTRACIÓN 8. CARTA 7 (ELABORACIÓN PROPIA)	93
ILUSTRACIÓN 9. CARTA 8 (ELABORACIÓN PROPIA)	94
ILUSTRACIÓN 10. CARTA 9 (ELABORACIÓN PROPIA)	95
ILUSTRACIÓN 11. PANTALLAZO ACTIVIDAD 7. BLOG CIUDADANOS EN CRECIMIENTO	101
ILUSTRACIÓN 12. PANTALLAZO ACTIVIDAD 1. BLOG CIUDADANOS EN CRECIMIENTO	103
ILUSTRACIÓN 13. PANTALLAZO ACTIVIDAD 2 BLOG CIUDADANOS EN CRECIMIENTO.....	103

Resumen

En la actualidad, existen orientaciones legales de carácter local y nacional que incitan a promover la educación emocional, sin embargo es menester mencionar que en estas prima un interés individualizante, más que un afán por una comprensión por las necesidades colectivas, es decir el cultivo de emociones políticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico. La presente investigación tiene como propósito analizar cómo el género epistolar puede favorecer la expresión de emociones políticas y aportar a los procesos de formación ciudadana en estudiantes de básica primaria. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma socio-crítico, mediante la implementación de una propuesta pedagógica en tres instituciones educativas del departamento de Antioquia. En una primera fase, se evidenció que los estudiantes tendían a interpretar las situaciones desde una mirada individualizante. Sin embargo, en una segunda fase, y a partir de una mediación pedagógica intencionada, se observaron cambios en la forma de comprender estas situaciones, emergiendo emociones como la empatía, la indignación y la solidaridad. Los resultados muestran que la escritura de cartas puede constituirse como una estrategia pedagógica significativa para articular la educación emocional con la formación ciudadana, al permitir que los estudiantes no solo expresen lo que sienten, sino que también reflexionen sobre su entorno y desarrollen una mirada más crítica frente a la realidad social.

Palabras clave

Educación emocional, emociones políticas, formación ciudadana, género epistolar, educación primaria.

Abstract

This research aims to analyze how the epistolary genre can foster the expression of political emotions and contribute to civic education processes in elementary school students. The study was developed based on a qualitative approach, within the socio-critical paradigm, through the implementation of a pedagogical proposal in three educational institutions in Antioquia. In the first phase, it was evident that students tended to interpret situations from an individualistic point of view. However, in a second phase, and through intentional pedagogical mediation, some changes were observed in the way these situations were understood, with emotions such as empathy, indignation, and solidarity emerging. The results show that letter writing can constitute a significant pedagogical strategy for linking emotional education with civic education, allowing students not only to express their feelings but also to reflect on their environment and develop a more critical perspective facing social reality.

Keywords

Emotional education, political emotions, civic education, epistolary genre, primary education.

Introducción

Una sociedad que no cultive compasión ni indignación ante la injusticia y se limite a la proclamación abstracta de principios políticos, entendida como la formulación de valores como la justicia, la igualdad o la democracia únicamente a nivel discursivo, sin que estos se vivan, se sientan ni se vean reflejados en prácticas reales dentro de la vida social difícilmente podrá sostenerse en el tiempo, pues la formación ciudadana requiere integrar la dimensión emocional como fundamento de una cultura política cimentada en aquello que las personas sienten como valioso, justo y digno de defender (Nussbaum, 2014). Las naciones no se mantienen únicamente mediante normas, leyes o discursos racionales; necesitan también del compromiso afectivo de sus ciudadanos con ideales como la empatía, la igualdad, la solidaridad y la justicia social (Nussbaum, 2014). En este sentido, las emociones no constituyen un elemento decorativo de la vida pública, sino un pilar esencial para la estabilidad y el fortalecimiento de proyectos orientados al bien común.

Si las emociones desempeñan un papel central en la estructuración de la cultura política, resulta fundamental reconocer que estas comienzan a configurarse desde las primeras etapas de la vida. En la infancia, niños y niñas construyen sus referentes morales a partir de emociones que, al vivirse en interacción con otros, influyen en la formación de juicios que pueden llegar a ser confusos según los distintos marcos sociales (Marín-Posada & Quintero-Mejía, 2017). En esta misma línea, autores como Martha Nussbaum (2014) y Peter Heller (2004) plantean que las emociones no solo son experiencias individuales, sino construcciones sociales cargadas de valor moral que se aprenden en la interacción con otros y que orientan la manera en que las personas comprenden el mundo y actúan en él. Por ello, la infancia no debe entenderse únicamente como una etapa biológica del desarrollo, sino

como un periodo decisivo en la construcción de identidades sociales y políticas que, en el futuro, posibilitarán una participación activa en la vida democrática, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos, empáticos y sensibles frente a las problemáticas colectivas.

A esta importante labor de transmitir no solo conocimientos académicos, sino también competencias sociales y emocionales a los niños, niñas y adolescentes de cada nación, están llamados los docentes de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. En este proceso formativo, la labor docente resulta esencial, pues además de orientar el aprendizaje disciplinar, el profesorado se convierte en un referente de actitudes personales y disposiciones emocionales que influyen de manera significativa en la formación integral de los estudiantes (Calderón Rodríguez et al., 2014). La escuela, como uno de los primeros espacios de socialización política, no solo enseña contenidos curriculares, sino que modela formas de relacionarse con el otro, de afrontar el conflicto y de posicionarse frente a situaciones de injusticia o exclusión, configurando así escenarios donde las emociones adquieren un sentido público y colectivo.

En este contexto, se hace necesario indagar cómo pueden generarse en el ámbito escolar espacios pedagógicos que, más allá del reconocimiento y regulación individual de las emociones, posibiliten su comprensión como experiencias con dimensión social y política. Desde esta perspectiva, la presente investigación se orienta a explorar el potencial del género epistolar como estrategia didáctica para propiciar la expresión de emociones políticas en el aula.

Planteamiento del problema

El presente planteamiento del problema surge de la observación y reflexión crítica sobre las prácticas de educación emocional implementadas en tres establecimientos educativos del departamento de Antioquia durante el año 2025. Si bien en dichas instituciones se han incorporado estrategias orientadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, estas se inscriben en un marco más amplio de comprensión de la educación emocional que, en muchos casos, privilegia la autorregulación individual y la adaptación al entorno. En este sentido, antes de describir las situaciones actuales concretas de las instituciones, resulta necesario examinar los enfoques teóricos predominantes que han orientado la incorporación de la educación emocional en el ámbito escolar, con el fin de evidenciar las tensiones existentes entre dichos modelos y la necesidad de comprender las emociones en su dimensión social y política.

La escuela más allá de las tareas.

Las aulas del Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá de Bello, la Institución Educativa Rural Boyacá sede La Suiza de Ebéjico, y la Institución Educativa José María Córdoba sede Principal de Rionegro¹, son espacios para la formación ciudadana y laboratorios de convivencia. Más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten la adquisición de conocimientos académicos para la vida, son también escenarios donde se configuran diferentes dimensiones humanas, en donde convergen emociones, sentimientos e imaginarios que van moldeando la personalidad de los sujetos que habitan las instituciones, principalmente los niños, niñas y adolescentes (Cedeño Sandoya et al., 2022).

¹ Establecimientos educativos del Departamento de Antioquia (Colombia)

En este sentido, podemos decir que estas instituciones son entornos plurales, en donde pueden convivir diferentes situaciones como el miedo y la angustia en momentos de conflicto, pero también son espacios para la empatía y la esperanza en otros, haciendo posible reconocer el valor de la otredad y el sentido de lo colectivo, es decir aquello que permite (o facilita) tener ambientes de convivencia que faciliten la estancia en estos espacios, como es posible evidenciarlo a través de la observación directa en el ejercicio docente que las investigadoras realizan día a día en dichas instituciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de competencias matemáticas y comunicativas conviven con otras de tipo emocional, las cuales no siempre las tenemos presentes, pero que son tan importantes como las anteriores (Goleman,1996). A su vez, Bisquerra & Hernández (2017) afirman que:

La educación es mucho más que la instrucción en los contenidos académicos tradicionales. Una auténtica educación debe impulsar el desarrollo personal y social de todo el alumnado. La finalidad última de la educación es la promoción del bienestar personal y social. (p.64).

En esta misma línea, García (2018) menciona que la dimensión emocional debe estar entrelazada con la dimensión cognitiva, no como un agregado, sino como parte constitutiva del acto de aprender, ya que como lo afirma Martha Nussbaum (2014) “todas las sociedades están llenas de emociones” y estas son fundamentales para el desarrollo de la vida misma.

La formación en Educación emocional al interior de los establecimientos educativos

Los establecimientos educativos, sean de naturaleza pública o privada, de manera progresiva han ido implementando acciones y estrategias de educación emocional que han ido incluyendo en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso del Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá, el desarrollo de las emociones se ha trabajado históricamente desde las áreas de Ética y Valores, además de la Cátedra de la Paz, implementada hace más de diez años. Estas asignaturas han promovido la reflexión sobre la convivencia, el respeto y la empatía entre los estudiantes. Este establecimiento de naturaleza privada, de acuerdo con lo expuesto en su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) propone un modelo de educación integral, entendiéndolo como “un enfoque que busca el desarrollo de los estudiantes, incluyendo aspectos académicos, emocionales, sociales y físicos” (Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá, 2024, p. 8), así mismo, entiende la educación emocional como “la enseñanza de habilidades para comprender y gestionar las emociones”.

En el mencionado documento, también se resalta la importancia de la dimensión socio afectiva, en donde se señala que la expresión de sentimientos y emociones son esenciales para la construcción de subjetividades y las relaciones con los otros (Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá, 2024, p. 56), De acuerdo con lo anterior, se ha podido identificar que en esta institución hay una preocupación y un interés por la formación en competencias emocionales en los estudiantes, lo cual hace parte de su modelo de educación integral. Siendo consecuentes con lo anterior, fue que, a partir del año 2023, el Colegio fortaleció este proceso con la implementación de la cartilla Emotilab². Adicional a lo anterior,

² **Emotilab** es una propuesta pedagógica desarrollada por el Grupo Santillana (distribuida por Ediciones Norma en Colombia) para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en el ámbito escolar, fundamentada en el modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) fundado por el psicólogo Daniel Goleman.

el colegio dispone de agendas emocionales, guías virtuales y libros por grado, además de ofrecer formación para los docentes, mediante guías pedagógicas y un curso virtual.

Por su parte, en la Institución Educativa José María Córdoba, el trabajo emocional se orienta al desarrollo integral de los estudiantes, abordando no sólo los aspectos académicos, sino también el comportamiento, los sentimientos y las emociones. Además, de acuerdo con su PEI, se destaca la importancia de las competencias emocionales y comunicativas para la eficiente gestión académica y directiva (IE José María Córdoba, s.f, p. 18). Estas acciones se lideran principalmente desde el Comité de Ética y Valores, donde los docentes llevan a cabo campañas y actividades pedagógicas, las cuales promueven la educación emocional y la convivencia armónica dentro de la comunidad educativa.

De manera complementaria, la institución cuenta con el maestro de apoyo y el maestro orientador, quienes realizan acompañamientos individuales y familiares a los estudiantes que lo requieren. Su labor se articula con las campañas y programas del municipio de Rionegro, entre ellos la línea de atención psicológica, que ofrece escucha activa, orientación y acompañamiento oportuno a quienes necesiten apoyo emocional (Alcaldía de Rionegro, 2025)³.

Finalmente, en la Institución Educativa Rural Boyacá sede La Suiza (municipio de Ebéjico), se implementan talleres diseñados desde la Secretaría Seccional de Salud y Protección de Antioquia, orientados al desarrollo de habilidades para comprender emociones y sentimientos de forma afectiva consigo mismo y con los demás. Estas acciones están alineadas con lo propuesto en el Manual de Convivencia, donde se incluye un componente

³ Página oficial de la Alcaldía de Rionegro, “*La política pública de salud mental de Rionegro goza de buena salud*” (consulta realizada el 6 de enero de 2026).

de competencias ciudadanas que integra lo cognitivo, lo emocional y lo educativo, buscando que el sujeto pueda desenvolverse en una sociedad democrática (IE Rural Boyacá, 2023). Asimismo, se reconoce el rol del educador como agente promotor de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes, incluyendo el manejo de conflictos y la promoción de valores colectivos, aspectos directamente relacionados con la gestión de las emociones. Es importante resaltar que en estos espacios se enseña a que todas las emociones son importantes y válidas, pero la manera cómo reaccionan ante ellas, en ocasiones no son la mejor forma del comportamiento humano, pues se rechaza aquellas reacciones naturales como la ira o la tristeza, dejando ver al positivismo excesivo como la única opción para reaccionar.

Vale mencionar que en este establecimiento, se crean ambientes de aprendizaje donde los niños se sientan seguros (IE Rural Boyacá, 2023), pero no siempre se ahonda por las causas que ocasionan alegría, tristeza, enojo, calma o confusión. Entre las actividades que se llevan a cabo se pueden mencionar: ejercicios de respiración, para aprender a pensar y reflexionar y no actuar por impulso, con el fin de que tomen decisiones adecuadas, capaces de enfrentar cualquier reto que les presente la vida con fuerza, seguridad y sintiéndose felices. Sin embargo, estas propuestas no preparan ni reflexionan sobre situaciones como la injusticia social, el desarrollo de la empatía, la esperanza, entre otros. Es decir, no educa para cuestionar el sistema y crear ciudadanos conscientes, capaces de transformar la realidad que comparten con otros seres; puesto que pretende crear individuos sanos y autorregulados, lo que pone de manifiesto las paradojas y peligros de los enfoques de educación emocional que actualmente se están llevando a cabo en los diferentes establecimientos educativos, los cuales fueron expuestos por Cornejo-Chávez et al., (2021).

En consecuencia, si bien las instituciones educativas han avanzado en la incorporación de programas y estrategias de educación emocional, persiste un vacío en relación con el reconocimiento y cultivo de aquellas emociones que emergen frente a situaciones de injusticia, exclusión o desigualdad dentro del contexto escolar. Las prácticas predominantes tienden a privilegiar la autorregulación individual y la adaptación al entorno, dejando en un segundo plano la dimensión pública de las emociones y su potencial formativo para la construcción de sujetos críticos y comprometidos con la vida democrática. De este modo, surge la necesidad de explorar alternativas pedagógicas que no solo permitan reconocer y gestionar emociones, sino también comprenderlas y expresarlas en su carácter social y político. En este horizonte se inscribe la presente investigación, que busca indagar de qué manera el género epistolar puede constituirse en una estrategia didáctica para favorecer la expresión de emociones políticas en estudiantes de básica primaria y fortalecer, desde allí, los procesos de formación ciudadana.

Educación emocional desde una perspectiva psicologista e individualista

En su afamado libro *La inteligencia emocional* (1996), el autor Daniel Goleman hace un llamado urgente a la integración de la alfabetización emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el modelo de ese momento basado solo en competencias matemáticas y lingüísticas no es suficiente para preparar al sujeto para la vida, además que el mismo acto de aprender requiere necesariamente una disposición emocional, lo cual puede condicionar el éxito o el fracaso escolar.

En este sentido, el autor afirma que “hay evidencia creciente de que el éxito escolar depende de multitud de factores emocionales que se configuran antes incluso de que el niño inicie su proceso de escolarización” (Goleman, 1996, p. 166). Este planteamiento amplía la comprensión tradicional del aprendizaje al reconocer la relevancia de la dimensión afectiva; sin embargo, su propuesta se centra fundamentalmente en el desarrollo de habilidades individuales orientadas a la autorregulación emocional. Goleman afirma que aquellos estudiantes sumidos en emociones negativas tales como el enojo, la ansiedad y la depresión presentarían dificultades para aprender, debido a que no asimilan de una manera correcta la información (Goleman, 1996).

Si bien lo propuesto por Goleman ha contribuido a visibilizar la importancia del componente emocional en la escuela, también ha consolidado una comprensión predominantemente individual y funcional de las emociones, vinculándolas estrechamente con el éxito escolar, dejando en segundo plano su relación con la salud mental, el bienestar y las condiciones sociales que las originan.

En concordancia con lo anterior, vale la pena replantear la manera en que se abordan las emociones en el contexto escolar y preguntarse: ¿es necesario anular la presencia del enojo o la ansiedad dentro de las aulas de clase?, ¿cómo incorporar estas llamadas emociones “negativas” en los procesos de enseñanza?, ¿la presencia de estas emociones podría promover nuevos enfoques pedagógicos? En este sentido, el desafío no radica únicamente en controlar o regular aquellas emociones que interfieren con el desempeño académico, sino en reconocerlas como parte constitutiva de la experiencia escolar y como una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje. Si bien lo propuesto por Goleman ha contribuido a visibilizar la importancia del componente emocional en la escuela, también ha consolidado una

comprensión predominantemente individual y funcional de las emociones, vinculándolas estrechamente con el éxito escolar, dejando en segundo plano su relación con la salud mental, el bienestar y las condiciones sociales que las originan.

Por su parte, Patricia Gaxiola en su libro *La inteligencia emocional en el aula*. (2015), complementa lo dicho por Goleman al afirmar que “en las escuelas tradicionales el alumno inteligente es aquel que se destaca por sus habilidades para el lenguaje y las matemáticas” dejando en un segundo plano otras dimensiones del desarrollo humano. Así mismo, Gaxiola (2015) afirma que una persona puede llegar a ser muy hábil en matemáticas, pero a su vez presentar inseguridades en ámbitos laborales o al comunicar sus ideas o incluso llegar a ser un psicópata en potencia. En este sentido, la educación emocional es presentada como un complemento transversal al currículo (Piñeiro, 2021), capaz de fortalecer habilidades como la comunicación, el autocontrol y la adaptación social. No obstante, al igual que en el planteamiento de Goleman, el énfasis recae en la adquisición de competencias individuales que permitan un mejor desempeño personal y social dentro de los marcos establecidos.

Este modelo, al que algunos autores como Bisquerra & Hernández (2017) lo han denominado “psicología positiva” pretende que el sujeto llegue a un “estado de bienestar” a través de la correcta gestión de sus emociones, siendo los centros educativos uno de los escenarios propicios para lograr este propósito, ya que “la educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital” (Bisquerra & Hernández, 2017, p.59). En este sentido, la psicología positiva tiene como pilares básicos lo que ha sido denominado por los autores como “emociones positivas”, que se supone deben contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas, tales como el optimismo, el humor, la creatividad, la resiliencia, la atención plena, “el dejar fluir”, entre

otras, (Bisquerra & Hernández, 2017). Sin embargo, al privilegiar la gestión de emociones orientadas al bienestar individual, se puede minimizar otras experiencias afectivas como la indignación, la frustración o la ira, las cuales también cumplen una función significativa en la construcción de sujetos críticos dentro de una sociedad democrática.

En concordancia con lo anterior, consideramos que si bien el cultivo y desarrollo de las llamadas emociones positivas son importantes para el desarrollo personal del sujeto, estas se deben complementar con otras que propicien espacios de convivencia, solidaridad y empatía, puesto que el enfoque abordado por Goleman (1996), Bisquerra & Hernández (2017), Gaxiola (2015) y Piñeiro (2021), solo por nombrar algunos va alineado con las propuestas de instituciones como la OCDE (2016) y el BID (2012), las cuales obedecen a las necesidades y exigencias del mercado, en donde se requieren sujetos altamente competentes y cualificados, pero sumisos e indiferentes ante situaciones de injusticia (Cornejo-Chávez et al., 2021). Teniendo en cuenta además que “la mayoría de las personas tienden a la estrechez en lo que al alcance de su simpatía se refiere. Pueden recluirse fácilmente en proyectos narcisistas y olvidarse de las necesidades de quienes se sitúan fuera de su reducido círculo” (Nussbaum, 2014, p. 15). En este sentido, dicho enfoque individualista puede resultar perjudicial o por lo menos condicionar los procesos de convivencia y formación ciudadana que se llevan a cabo en los diferentes espacios sociales, como lo son los establecimientos educativos

En este orden de ideas, los enfoques propuestos por autores como Goleman (1996), Bisquerra (2017) Gaxiola (2015), entre otros pueden no ser suficientes para lo que la formación emocional se refiere, ya que muchas veces no toman en cuenta una serie de elementos claves como condiciones de trabajo, características de las comunidades educativas

y sus historias, jerarquías y clases sociales, contexto sociopolítico, relaciones de poder, culturas y roles de género (Cornejo-Chávez et al., 2021). Al no tener en cuenta los anteriores aspectos, el modelo de educación emocional propuesto desde la psicología positiva no va más allá de un discurso individualizante, en donde cada individuo debe asumir sus propias responsabilidades y reprimir las emociones que se consideran negativas, porque de lo contrario no sería apto para el modelo de progreso económico impuesto.

De acuerdo con lo anterior, seguir el enfoque de la educación emocional propuesto por Goleman (1996), Bisquerra (2017) y otros autores significa que necesariamente solo deberíamos sentir y experimentar emociones de alegría, calma, satisfacción y negar las emociones de ansiedad, miedo, rabia o tristeza que viven estudiantes, docentes y otros integrantes de las comunidades educativas (Cornejo-Chávez et al., 2021), lo que quiere decir que necesariamente el sujeto debe fingir o forzar sus emociones, perdiendo su autenticidad y su misma libertad de expresión.

En los establecimientos educativos, estos enfoques individualistas de la educación emocional son bastante comunes y se pueden manifestar en prácticas cotidianas, dándose situaciones en las cuales estudiantes y docentes deben gestionar por ellos mismos las emociones que no son consideradas socialmente positivas, tales como la angustia, la ira, la ansiedad, la indignación, entre otros. Esta situación es especialmente problemática teniendo en cuenta que el trabajo docente es en esencia un trabajo emocional y afectivo, no solo por las consecuencias emocionales del mismo, sino porque el proceso mismo de trabajo se articula en y desde intercambios emocionales (Cornejo Chávez et.al., 2021).

Un ejemplo de lo anterior puede evidenciarse en una situaciones cotidianas del aula registradas en el diario pedagógico, donde se narra que se presentó el caso de un estudiante

que fue excluido por sus compañeros de un juego, quienes argumentaban que no querían incluirlo porque lo consideraban “consentido”⁴. Frente a este trato, por parte de sus compañeros, el niño reaccionó con enojo y llanto. Sin embargo, la respuesta por parte de los docentes no se orientó a validar esas emociones como respuestas comprensibles frente a una situación de exclusión, sino más bien se orientó a promover discursos centrados en la autorregulación, diciéndole o invitando a la víctima a “pensar en lo bueno”, a reconocer su valor personal y a no dejarse afectar por lo ocurrido. Este tipo de respuestas, aunque pueden estar bien intencionadas, logran desplazar la atención del problema hacia la gestión individual de la emoción, restándole importancia o mejor dicho invisibilizando la dimensión colectiva del conflicto.

Bajo esos mismos lineamientos, existen materiales pedagógicos como la cartilla EmotiLab proponen actividades centradas en el reconocimiento de cualidades personales, el pensamiento positivo y la autorregulación emocional. Si bien incluyen ejercicios como “ponerse en el lugar del otro”, estos suelen abordarse desde una perspectiva individual y descontextualizada, evitando problematizar situaciones reales de conflicto, desigualdad o exclusión. En consecuencia, se limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una empatía crítica y comprendan las emociones como respuestas vinculadas a condiciones sociales concretas.

En este sentido, cuando las víctimas manifiestan emociones de enojo o indignación, rara vez encuentran un respaldo institucional o colectivo, legitimando de alguna manera estas

⁴ El término “consentido” se utiliza en este contexto para referirse a un estudiante percibido por sus pares como alguien que recibe excesiva atención o trato preferencial, lo que puede generar interpretaciones de comportamiento demandante, caprichoso o poco ajustado a las normas del grupo. Esta categorización responde a una construcción social dentro del aula y no necesariamente a una característica objetiva del estudiante.

situaciones de acoso y discriminación, ya que, desde el modelo individualizante de la psicología positiva, se promueve una autosuficiencia emocional del sujeto para que dichas experiencias no lo afecten. Incluso desde nuestra práctica docente se ha observado que cuando las víctimas intentan defenderse la situación de acoso se agrava y suelen ser etiquetados como “llorones”, “sensibles” e incluso con adjetivos más descalificativos, los cuales menoscaban su autoestima y faltan al respeto a su dignidad como persona. Desde una perspectiva crítica de la educación y de la formación ciudadana, como la planteada por autores como Nussbaum (2014) y Freire (1970), resultaría deseable promover valores colectivos como la compasión, el respeto y la empatía, los cuales pueden contribuir a cuestionar las relaciones de poder que normalizan y legitiman situaciones de acoso y discriminación en los contextos escolares.

Asimismo, resulta frecuente que emociones como la frustración, la vergüenza o el enojo surjan en situaciones escolares donde los estudiantes enfrentan dificultades académicas o conflictos de convivencia. En el desarrollo de la intervención, pudimos observar una situación en la que un estudiante, al no lograr completar una actividad al mismo ritmo que sus compañeros, comenzó a mostrarse frustrado y a aislarse del grupo. Ante esto, la respuesta institucional se centró en motivarlo a “esforzarse más” y a “no desanimarse”, sin indagar por las posibles causas de su dificultad, como su proceso de aprendizaje, su contexto familiar o su relación con la actividad propuesta.

Este tipo de situaciones evidencian cómo, en muchos casos, el sistema escolar tiende a interpretar el bajo rendimiento como una insuficiencia individual, sin cuestionar las condiciones pedagógicas, institucionales o socioeconómicas que pueden incidir en dicho resultado. De esta manera, son los mismos estudiantes quienes deben gestionar de forma

individual su malestar emocional, reforzando un discurso que desconecta las emociones de las condiciones sociales que las originan.

En algunas de estas situaciones, las instituciones educativas realizan un acompañamiento a estudiantes que presentan dificultades académicas con actividades de nivelación e incluso los docentes dedican más tiempo a estos estudiantes, pero rara vez se preguntan por las razones más profundas del bajo nivel académico, como condiciones familiares, de pobreza o incluso de adaptación del estudiante al contexto educativo. Este desplazamiento contribuye a consolidar un modelo educativo que privilegia la adaptación del individuo al sistema, antes que la reflexión crítica sobre las condiciones que lo configuran (Cornejo-Chávez et al., 2021).

El anterior enfoque se inscribe en una mirada hegemónica de la educación emocional, la cual va alineada a los discursos neoliberales de producción y éxito social, influidos por discursos y modelos liderados por organismos internacionales (OCDE, BID), quienes consideran la educación emocional como un conjunto de competencias individuales, medibles y moldeables, orientadas a la productividad y el éxito social (Cornejo Chávez et.al., 2021).

De acuerdo con lo anterior, este enfoque psicólogo individualizante de las emociones, en donde la responsabilidad recae exclusivamente sobre el sujeto está desconociendo el carácter relacional, histórico y político de las emociones (Cornejo Chávez et.al., 2021), incluso pretende categorizar estas simplemente como “positivas” o “negativas”. Por tanto, desde dicha perspectiva, emociones como la rabia, la indignación, la frustración, entre otras son negadas, reprimidas e incluso tratadas como si fueran una patología, limitando el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana. En su lugar se forman sujetos

pasivos y adaptados al sistema, que pasan por alto situaciones de injusticia y desigualdad social. En este sentido, la formación en educación emocional no puede reducirse a un solo entrenamiento de “habilidades blandas” y la adquisición de hábitos socialmente correctos, sino también a la comprensión de condiciones sociales, históricas e incluso políticas que pueden condicionar la misma expresión de las emociones, teniendo en cuenta el potencial de estas en los contextos educativos.

En este sentido, durante el año 2025, en el marco de las prácticas pedagógicas realizadas en diferentes instituciones educativas del departamento de Antioquia, se pudo observar una situación que permitió problematizar de manera más concreta la forma en que se abordan las emociones en el contexto escolar. A partir de una actividad pedagógica en la que se presentaba el caso de un niño llamado Manuel quien atravesaba situaciones de pobreza, dificultades familiares y burlas por parte de sus compañeros, se invitó a los estudiantes a escribir cartas en las que expresaran su opinión frente a lo que estaba ocurriendo. Al analizar las respuestas, se encontró que muchos de los estudiantes interpretaron la situación principalmente desde una lógica individual, señalando que Manuel debía aprender a controlar sus emociones, mejorar su actitud o aplicar estrategias de autocontrol para manejar el conflicto.

Este tipo de respuestas llamó la atención porque evidenciaba que, incluso frente a una situación marcada por el bullying, la pobreza y la exclusión, los estudiantes tendían a explicar el problema desde una perspectiva centrada en la autorregulación individual, muy cercana a los discursos de la psicología positiva que suelen promoverse en algunos programas de educación emocional. Esta experiencia permitió reflexionar sobre cómo ciertas prácticas pedagógicas pueden llevar a interpretar los conflictos sociales como problemas de

comportamiento personal, dejando en segundo plano la comprensión de las condiciones que afectan a las personas y las emociones que surgen frente a situaciones de injusticia. A partir de esta observación surgió la necesidad de indagar de qué manera la escuela puede abrir espacios pedagógicos que permitan reconocer y expresar emociones vinculadas con la empatía, la justicia y la convivencia, especialmente en los primeros años de formación escolar.

En consecuencia, a lo presentado anteriormente, la pregunta principal que orienta este estudio es:

¿De qué manera el uso didáctico del género epistolar favorece la expresión de emociones políticas en estudiantes de básica primaria de tres establecimientos educativos del departamento de Antioquia durante el año 2025 y contribuye a los procesos de formación ciudadana?

A partir de esta cuestión central, se desprenden las siguientes preguntas auxiliares:

1. ¿Qué prácticas individualistas predominan en las actividades de educación emocional desarrolladas en la escuela y cómo estas limitan la expresión de emociones políticas?
2. ¿Cómo se manifiestan las emociones políticas en los estudiantes de básica primaria dentro del contexto escolar?
3. ¿Cuáles son las potencialidades del género epistolar como recurso didáctico para promover la expresión de emociones con dimensión social y política?
4. ¿De qué manera la escritura epistolar puede favorecer procesos de reflexión crítica en torno a situaciones de injusticia, exclusión o desigualdad?
5. ¿Cómo puede una propuesta didáctica basada en el género epistolar fortalecer la formación ciudadana en estudiantes de básica primaria?

Las anteriores preguntas surgen de una revisión en torno a muchos de los discursos que hoy colonizan la educación emocional en la escuela y que no derivan únicamente del interés de los docentes. En consecuencia, múltiples organismos internacionales, políticas públicas y lineamientos institucionales han impulsado la incorporación de competencias socioemocionales en los currículos escolares. Según lo anterior, esta investigación cobra sentido al problematizar críticamente los enfoques desde los cuales se está promoviendo la educación emocional en la escuela y al proponer una mirada que trascienda la autorregulación individual para reconocer el potencial formativo de las emociones en la construcción de ciudadanía.

Las habilidades socioemocionales y el progreso social: una mirada crítica al enfoque de la OCDE.

En el año 2016, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE publicó el informe Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales, en el cual se sostiene que los niños y adolescentes requieren un desarrollo equilibrado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr un desempeño exitoso en la vida contemporánea, en donde habilidades como la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima han demostrado tener una influencia importante para alcanzar logros sociales, tales como mejor salud, mejor bienestar, mejores relaciones interpersonales, una mejor actitud ante condiciones adversas, entre otros. En este sentido, la OCDE considera que un buen desarrollo de habilidades sociales puede contribuir al éxito en la vida, coincidiendo con lo expuesto por Goleman (1996) y Bisquerra & Hernández (2017). Así mismo, este estudio también manifiesta que “los padres, docentes y empleadores saben que los niños talentosos, motivados, movidos por objetivos y de espíritu de grupo tienen más

probabilidades de capear las tormentas de la vida y desempeñarse bien en el mercado laboral” (OCDE, 2016, p. 11).

De acuerdo con lo anterior, se puede considerar que la mirada de la OCDE obedece a las necesidades del sistema y del mercado laboral, en donde el desarrollo de habilidades emocionales (también llamadas competencias blandas) se consideran de vital importancia para la inclusión de las personas en los entornos laborales, en donde surge la paradoja de cómo el discurso de la educación emocional ha sido hegemonizado por visiones afines a la mirada competitiva, individualista y descontextualizada de la educación (Cornejo-Chávez et al., 2021), lo cual resulta problemático, ya que convierte al acto de educar en un instrumento más del sistema económico, en una educación bancaria como lo describe Paulo Freire en su libro “la pedagogía del oprimido” (1970), en donde no hay espacio para el pensamiento crítico y se considera al alumno como un sujeto pasivo, incapaz de reconocer las desigualdades que el mismo sistema económico y el mercado han originado.

Lo anterior se puede evidenciar en la definición de habilidades socioemocionales propuesta por la OCDE, las cuales son comprendidas como características individuales asociadas tanto al bienestar personal como al progreso socioeconómico, susceptibles de ser medidas y desarrolladas mediante intervenciones educativas y ambientales (OCDE, 2016, citado por Cornejo-Chávez et al., 2021). Lo anterior quiere decir que dichas habilidades se deben desarrollar no solo como una posibilidad de bienestar del individuo, sino que necesariamente deben apoyar al progreso socioeconómico y a la productividad. Entre los principales hallazgos y propuestas del informe de la OCDE, en el que señala que las habilidades socioemocionales cumplen un papel importante en los procesos educativos, (OCDE, 2016, pp. 12–14) están:

- Los niños necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados de vida positivos.
- Los docentes y los padres pueden ayudar a mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños si promueven relaciones fuertes con estos y apelan a experiencias de aprendizaje práctico.
- “Las habilidades generan habilidades”, las intervenciones tempranas en habilidades sociales y emocionales pueden jugar un papel importante en mejorarlas eficientemente y reducir las disparidades educativas, laborales y sociales.
- Las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de manera confiable dentro de una frontera cultural o lingüística.
- Los interesados en la educación se beneficiarían al recibir información acerca de las intervenciones que funcionan y de aquellos lineamientos que contribuyan para promover el desarrollo socio-emocional de los niños.
- Los actores involucrados deben trabajar juntos para asegurar que los niños alcancen éxito en la vida y contribuyan al progreso social.

En su informe, la OCDE desarrolla cada uno de estos hallazgos y da una serie de recomendaciones a los responsables de las políticas educativas de los estados miembros para que incorporen el desarrollo de estas habilidades, ya que “las habilidades cognitivas son importantes, pero las habilidades emocionales y sociales, como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia son de igual importancia. Es preciso fomentar todas estas habilidades para que los individuos y las sociedades prosperen (OCDE, 2016, p. 13). No obstante, esta perspectiva continúa vinculando el desarrollo socioemocional con la noción de

prosperidad entendida en términos de rendimiento y competitividad, lo que puede reducir el alcance formativo de las emociones a criterios de productividad.

Habilidades, educación y empleo en América Latina: una lectura crítica del enfoque del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

En el año 2012, el BID publica el libro *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*, en donde resalta que los países están asimilando que “la educación y las habilidades de su fuerza laboral son los motores claves del éxito competitivo de sus empleadores y de la prosperidad de los ciudadanos” (Busso et al., 2012). Lo anterior va alineado con lo expuesto por la OCDE (2016), entendiendo la educación como un instrumento para el progreso económico de los países, ya que una condición para el avance social es contar con una fuerza de trabajo competente y comprometida. En este sentido, el informe del BID también coincide con Bisquerra & Hernández (2017) y Goleman (1996) en la necesidad que las competencias emocionales se desarrollen desde los primeros años de vida, siendo la escuela el escenario más propicio para este propósito, puesto que se considera que “los años de escolaridad de un individuo por lo general se interpretan como una medida de su capacidad productiva potencial. Se esperaría entonces que mientras más educada sea una persona, mayor sea su productividad en el mercado de trabajo” (Busso et al., 2012, p. 79).

En este sentido, el BID también considera las habilidades sociales y emocionales como estándares de productividad, las cuales están al servicio de la demanda del mercado y como condiciones para tener éxito laboral y no tanto como la oportunidad del sujeto de desarrollar todo su potencial creativo, artístico e incluso crítico (Cornejo-Chávez et al., 2021). En el mencionado informe, el BID resalta la importancia de habilidades

socioemocionales como la responsabilidad, autoestima, autocontrol, motivación, perseverancia, capacidad de trabajar en equipo, comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas como aquellas que pueden tener un mayor impacto en la obtención de mejores empleos, así como mejores relaciones interpersonales y sociales. Sin embargo, el informe indica que en América Latina dichas competencias no se están trabajando de manera adecuada en los establecimientos educativos, lo que está generando una brecha entre las demandas del mercado laboral y la formación recibida por los jóvenes. (Busso et al., 2012)

¿Qué sucede con la educación emocional en Colombia?

Colombia no es ajeno a la imperativa necesidad de formar en competencias emocionales a los estudiantes y la comunidad educativa en general. Siendo consecuentes con las necesidades del país en materia educativa, de manera progresiva el país ha venido incluyendo políticas, programas y proyectos a favor de la formación en habilidades socio emocionales. Como resultado de este proceso, se sancionó por parte de El Congreso de la República la Ley 2503 de 2025, por medio de la cual *se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones*. La mencionada Ley define la educación emocional como “un proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social.” (Ley 2503 de 2025, art 2).

La mencionada Ley también delega la responsabilidad al Ministerio de Educación Nacional para que capacite a docentes, cuidadores, trabajadores sociales, y orientadores de las instituciones educativas públicas y privadas de los niveles preescolar, básica y media del

país; con la finalidad de garantizar la implementación efectiva de la Cátedra de Educación Emocional (Ley 2503 de 2025, párrafo 1). Es importante mencionar que esta Ley tiene un carácter formativo, instructivo y pedagógico, siendo obligación de todas las instituciones públicas y privadas que presten el servicio educativo en los niveles preescolar, básica y media su implementación, en donde su objetivo es facilitar en los diferentes miembros de la comunidad educativa el conocimiento de sí mismo y la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la potencialización de habilidades para la vida y competencias emocionales en el marco de una sociedad pacífica (Ley 2503 de 2025, art 7). En este sentido, la mencionada Ley asume la educación emocional como un proceso formativo a lo largo de la vida, el cual complementa el desarrollo de competencias cognitivas e intelectuales, otorgando herramientas al sujeto para un mejor bienestar personal y social.

De acuerdo con lo anterior, si bien la Ley 2503 de 2025 representa un gran avance al reconocer la importancia de la educación emocional como componente formativo dentro del sistema educativo colombiano, pero su enfoque continúa privilegiando el desarrollo de competencias individuales asociadas al bienestar personal, la autorregulación y la convivencia armónica entre compañeros. Aunque estos objetivos resultan ser positivos, no se hace una reflexión sobre la dimensión política de las emociones ni sobre su potencial para cuestionar estructuras de desigualdad o relaciones de poder presentes en los contextos educativos.

Al observar cómo la educación emocional ha pasado a ser una política institucionalizada, surge una pregunta ineludible sobre sus enfoques reales. No podemos ignorar el riesgo de que esta formación termine reducida a una simple autorregulación individual o a competencias funcionales para el mercado; si eso sucede, estaríamos

desperdiciando el poder de las emociones para gestar una ciudadanía crítica. Por esta razón, nuestra investigación se detiene en la urgencia de buscar rutas pedagógicas que devuelvan a las emociones su peso político en la primaria. Es aquí donde el género epistolar aparece no solo como un ejercicio de escritura, sino como una apuesta didáctica para que la justicia, la empatía y la democracia cobren voz propia en los niños.

Objetivos

En coherencia con el planteamiento del problema y la necesidad de ampliar la comprensión de la educación emocional hacia su dimensión social y política, la presente investigación se orienta al análisis del potencial pedagógico del género epistolar como estrategia para favorecer la expresión de emociones políticas en estudiantes de básica primaria. En este sentido, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar cómo el género epistolar promueve la expresión de emociones políticas en estudiantes de básica primaria de tres instituciones educativas del departamento de Antioquia, fortaleciendo procesos de formación ciudadana.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas individualistas presentes en actividades de educación emocional desarrolladas en la escuela que limitan la expresión de emociones políticas.
- Caracterizar los aportes del género epistolar en la expresión de emociones políticas y en los procesos de formación ciudadana en estudiantes de básica primaria.
- Diseñar una propuesta didáctica basada en el género epistolar que fortalezca la expresión de emociones políticas y contribuya a los procesos de formación ciudadana en estudiantes de básica primaria.

Antecedentes

De acuerdo con el problema de investigación planteado, en donde se pretende indagar sobre la manera como el género epistolar puede favorecer la expresión de emociones políticas en estudiantes de primaria y fortalecer los procesos de formación ciudadana, se ha realizado un rastreo bibliográfico con el propósito de identificar y analizar ejercicios precedentes relacionados con el tema de investigación, tanto a nivel local y regional como internacional.

El rastreo bibliográfico se realizó en bases de datos académicas como Taylor & Francis, ERIC, Sage Journals, Dialnet, Redalyc y el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. Para ello, se estableció como criterio de búsqueda la revisión de publicaciones producidas entre los años 2015 y 2025. Esta búsqueda permitió localizar 50 documentos relacionados con el tema de investigación, donde algunos de los temas que se abordaron con mayor profundidad fueron la importancia de la educación emocional en todas las etapas de la vida, la formación política de los niños durante su etapa escolar, el estatus político de los niños, emociones políticas en contextos educativos, estrategias didácticas para desarrollar la educación emocional en el aula, el género epistolar como estrategia pedagógica en el aula, así como algunos estudios de caso, que si bien no tratan de manera directa cómo el género epistolar puede favorecer a expresión de las emociones políticas, si son un referente metodológico y conceptual a tener en cuenta, que sin duda apoya el presente trabajo de investigación.

De los 50 documentos identificados en el rastreo bibliográfico inicial, se seleccionaron 15 investigaciones (6 de procedencia regional y nacional y 9 de experiencias internacionales), a partir de criterios académicos claramente definidos: pertinencia temática con las categorías centrales del estudio (emociones políticas, formación ciudadana en la

infancia y uso pedagógico del género epistolar), actualidad de las publicaciones (2015–2025, con inclusión de referentes previos cuando su relevancia teórica lo amerita), desarrollo de investigaciones en contextos escolares y aportes conceptuales o empíricos significativos para la construcción del problema de investigación.

Asimismo, se priorizaron estudios que permitieran establecer diálogos entre educación emocional, dimensión política de las emociones y propuestas pedagógicas concretas orientadas a la formación democrática en niños y niñas. En coherencia con estos criterios, se presenta a continuación una síntesis analítica de los documentos seleccionados, destacando sus principales contribuciones y los vacíos que la presente investigación busca problematizar.

A continuación, se presenta la **Tabla 1**, *distribución de las investigaciones seleccionadas* en la cual se sintetiza la distribución de los artículos seleccionados, según las categorías analíticas definidas para el estudio, permitiendo visualizar la organización temática del corpus de antecedentes que fundamenta la presente investigación.

Tabla 1 *Distribución de las investigaciones seleccionadas según las categorías analíticas.*

Categoría	Título	Autor(es)	Fuente	Procedencia
Emociones desde un enfoque psicológico	Prácticas de cuidado de madres comunitarias que ayudan a la formación	Builes, C. F., & Díaz, M. V. (2022)	Revista <i>El Ágora</i>	Nacional

de emociones políticas en los niños y las niñas			
Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: eficacia de un programa educativo para reconocer emociones	Celdrán, J., & Ferrándiz, C. (2018)	<i>Electronic Journal of Research in Education Psychology</i>	Internacional
Effect of political socialization on children: Quasi- experimental study with Argentinian children	Imhoff, D., & Brussino, S. (2019)	<i>Journal for the Study of Education and Development</i>	Internacional
Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom	Keegan (2021)	<i>The Journal of Social Studies Research</i>	Internacional

Emociones con enfoque pedagógico y político	Cartografía de las emociones. Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas	Arbeláez & Betancourth (2018)	Repositorio Institucional – CINDE Universidad de Manizales	Nacional
	Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela	Sepúlveda, J. C. C., Sandoval, J. D. F., & Orozco, A. Á. (2019)	<i>Alteridad: Revista de Educación</i>	Nacional
	Una apuesta por la búsqueda de las emociones soterradas en los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, a la luz de la didáctica crítico-constructiva	Úsuga & Rada (2024)	Repositorio Institucional Universidad de Antioquia	Nacional

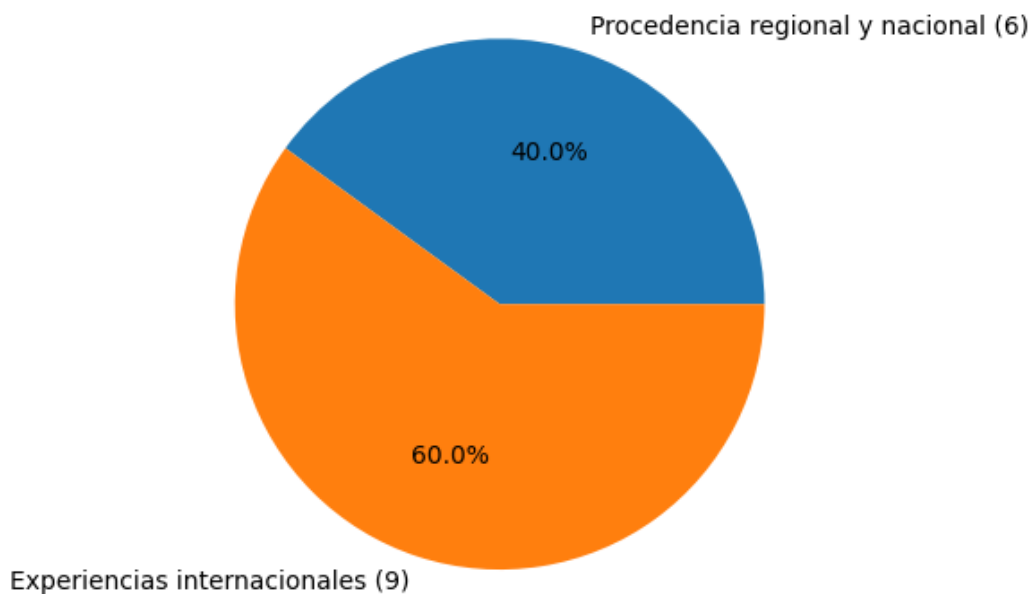
	Emociones políticas en niños y niñas	Duarte, J. (2019)	Universidad de Antioquia	Nacional
	Political emotions in the classroom	Zembylas, M. (2018)	<i>Democracy & Education</i>	Internacional
	Political emotions in a literature classroom	Tysklind, E. N., Areskoug, L., & Hultin, E. (2025)	<i>Pedagogy, Culture & Society</i>	Internacional
Incorporación del género epistolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Los usos del género epistolar en pedagogía	Hernando, G., Antelo, E., Fava, M., Arenas, Y., & Valdez, L. (2018)	X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales en Argentina	Internacional
	¡Llegó el correo! Una secuencia didáctica para la producción de textos epistolares tipo carta con estudiantes de	Cuello & Aristizábal (2022)	Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira	Nacional

	grado segundo de básica primaria			
	El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula	García M. & Guzmán M. (2016)	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Nacional

Fuente: Elaboración propia.

En la **Ilustración 1** se presenta la distribución porcentual de las investigaciones seleccionadas según su origen geográfico. Esta representación permite visualizar el equilibrio entre estudios de procedencia regional y nacional (40%) y experiencias internacionales (60%), evidenciando la articulación entre perspectivas locales y marcos investigativos globales que fundamentan el corpus de antecedentes del presente estudio.

Ilustración 1. *Distribución porcentual de las investigaciones seleccionadas según su origen geográfico.*



Fuente: Elaboración propia.

Emociones desde un enfoque psicológico en la escuela

En la categoría emociones desde un enfoque psicológico en la escuela, en primer lugar, queremos destacar la investigación *Prácticas de cuidado de madres comunitarias que ayudan a la formación de emociones políticas en los niños y las niñas*. (Builes, C. F. ., & Díaz, M. V.. 2022). Este artículo publicado en la revista El Ágora expone que la formación ciudadana inicia desde la primera infancia, siendo los hogares comunitarios unos de los primeros espacios de socialización de los niños, especialmente aquellos cuyo cuidado y parte de su educación es delegado a madres comunitarias. La metodología utilizada por los autores es el estudio de caso de los hogares comunitarios ubicados en el barrio la Nueva Villa de la Iguaná en la ciudad de Medellín (Colombia). Una de las ideas que defiende el artículo es reconocer las prácticas de cuidado de las madres comunitarias como formadoras de sujetos

políticos y que su labor trasciende lo doméstico, incluso se llega a considerar el cuidado como una categoría política, puesto que el amor como fundamento del cuidado y de la formación permite que los niños y niñas aprendan a fundamentar todo desde esta emoción, lo cual va a permitir que se viva lo político en sus relaciones con los demás (Builes, C. F. ., & Díaz, M. V. . 2022, p.598).

Uno de los referentes centrales de la mencionada investigación fue el libro de Martha Nussbaum, *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014), el cual constituye también uno de los principales fundamentos teóricos del presente trabajo. En esta obra, la autora plantea la necesidad de promover, desde los primeros años de vida, procesos de formación ciudadana orientados a cultivar emociones que fortalezcan la justicia y la convivencia democrática, contrarrestando aquellas disposiciones afectivas como la envidia, el asco o el deseo de humillar a otros, que se encuentran presentes en todas las sociedades (Nussbaum, 2014).

En este sentido, las mencionadas acciones de cuidado buscan que los niños y niñas desde sus edades más tempranas y sus primeros espacios de socialización, comprendan que no siempre se hallarán con personas iguales a ellos y ellas, pero que se propongan la construcción de consensos en normas básicas de respeto y aspiración a la igualdad de condiciones (Builes & Díaz, 2022, p. 596), ya que de acuerdo con Nussbaum (2014) “las emociones políticas presuponen un conjunto de principios o compromisos normativos” (p. 38).

Otro documento de referencia en esta categoría es el artículo de investigación *Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones* (Celdrán, J., & Ferrándiz, C, 2018), publicado en la

Electronic Journal of Research in Education Psychology. Dicho estudio de corte experimental está enmarcado dentro de lo que se denomina psicología educativa, donde se estudia el efecto de un programa didáctico en el reconocimiento de emociones en niños de básica primaria entre los 6 y 7 años, partiendo de la premisa que el reconocimiento de las emociones es una habilidad básica y necesaria para el desarrollo de otro tipo de habilidades, donde la escuela cumple un papel fundamental en su fortalecimiento desde las edades tempranas. Para el desarrollo del estudio se usaron estrategias como el reconocimiento de imágenes y situaciones contextuales (Celdrán, J., & Ferrándiz, C, 2018, p. 1326).

En el mencionado estudio, se puede identificar una vinculación directa con las ideas de inteligencia emocional expuestas por Goleman (1996), entendiendo estas como un conjunto de capacidades de orden psicológico, las cuales pueden ser enseñadas, entrenadas, evaluadas, medidas y monitoreadas dentro de los contextos escolares. Lo anterior indica que la inteligencia emocional no es un proceso espontáneo, sino que es educativo e intencionado (Celdrán, J., & Ferrándiz, C, 2018), por tanto, se debe integrar a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela, permitiendo de manera gradual fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes mediante intervenciones pedagógicas planeadas y susceptibles de hacerles seguimiento y mejora.

De acuerdo con lo anterior, el mencionado estudio entiende la educación emocional desde una perspectiva individual, pero que se puede ir fortaleciendo y amoldando por medio procesos pedagógicos, por lo cual la educación emocional es entendida desde una perspectiva psico pedagógico, en detrimento de una que sea política, social o crítica. Por otro lado, se prioriza la medición y evaluación de competencias emocionales desde un paradigma experimental tipo positivista, donde se desconocen aspectos como el contexto social,

histórico y económico que pueden condicionar el desarrollo de las mismas habilidades emocionales, como lo son situaciones cotidianas que se dan en los mismos establecimientos educativos, tales como: desigualdad social, discriminación, jerarquías y relaciones de poder, situaciones de acosos y violencia simbólica, entre otros.

En este orden de ideas, si bien el documento de (Celdrán, J., & Ferrándiz, C, 2018) realiza un valioso aporte desde lo psicológico al estudio de la educación e inteligencia emocional, dicha investigación limita el estudio de las emociones a un enfoque experimental y medible, el cual es necesario complementar desde otras perspectivas socio críticas, ya que la educación emocional no consiste solo en reconocer las emociones, sino que también es imperativo interpretarlas, legitimarlas y situarlas de acuerdo al contexto.

El siguiente documento de referencia analizado en esta categoría fue *Effect of political socialization on children: Quasi-experimental study with Argentinian children*.(Imhoff, D., & Brussino, S., 2019), publicado en la *.Journal for the Study of Education and Development*. La mencionada investigación se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba (Argentina) y se trata de un estudio de corte cuasi experimental, donde se abordan los procesos de socialización política en la infancia (niños entre 10 y 11 años), desde una perspectiva psicológica y socio critica. El objetivo de la investigación fue medir como los procesos y vivencias de socialización política pueden incidir en los índices de empatía, autoritarismo, orientación a la dominancia social y la participación sociopolítica, donde este estudio resalta la importancia de diseñar dispositivos de socialización política alternativa orientados a la formación ciudadana en la niñez, ya que el sujeto político se forma desde los primeros años y no necesariamente en la vida adulta. (Imhoff, D., & Brussino, S., 2019, p. 209),

El documento resalta algunas estrategias para la socialización política como: la educación para la paz, centrada en el reconocimiento de los derechos humanos y la justicia social. Así mismo, el aprendizaje lúdico y los juegos cooperativos como una alternativa para promover las habilidades sociales y disminuir la agresividad. Finalmente, la promoción del protagonismo de niños y niñas en la política a través de simulacros y juegos de roles que los lleven a la promoción de la democracia y la formación ciudadana (Imhoff, D., & Brussino, S., 2019, p. 211).

De acuerdo con la mencionada investigación, los diferentes programas y estrategias implementadas pudieron aumentar los niveles de empatía en los estudiantes, lo cual a priori aumenta también las conductas sociales altruistas, insistiendo también que la socialización política remite a un proceso de adquisición y apropiación de los elementos de la cultura política de pertenencia, que se produce a lo largo de todo el ciclo vital de las personas a partir de sus inscripciones grupales, institucionales, sociales y culturales (Imhoff, D., & Brussino, S., 2019, p. 208), Si bien esta investigación no aborda de manera implícita el tópico de emociones políticas si resalta la importancia de la educación cívica desde la niñez como una condición para una mejor convivencia en la vida adulta, destacando aspectos como: la legitimidad frente la autoridad, la empatía, el miedo o la confianza en las instituciones.

El último documento analizado dentro de esta categoría fue el artículo *Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom*.(Keegan, 2021), donde se plantea la necesidad de una alfabetización cívica, afectiva y crítica que permita a los estudiantes reconocer y analizar las emociones que atraviesan los discursos públicos y los conflictos sociales. El autor cuestiona la tradición

racionalista de la educación cívica, señalando que esta ha tendido a invisibilizar el papel de las emociones en la configuración de identidades políticas y posturas ideológicas.

Lejos de cualquier intención de adoctrinamiento, lo que este estudio busca es aterrizar estrategias didácticas que despierten una ciudadanía consciente y reflexiva en el aula. Nuestra propuesta se conecta con esa necesidad de encontrar dispositivos pedagógicos como la escritura epistolar que no se queden en la superficie, sino que inviten a los niños a ponerle nombre y sentido a esas emociones que brotan frente a la injusticia, la desigualdad y los retos de vivir en democracia.

No obstante, diversas investigaciones advierten sobre los riesgos de una educación emocional de índole psicologista e individualizante. Cornejo-Chávez et al. (2021), por ejemplo, cuestionan la tendencia a reducir problemas estructurales a competencias individuales de autorregulación, señalando que este enfoque puede despolitizar el malestar y responsabilizar exclusivamente al sujeto. Desde esta perspectiva crítica, se hace necesario repensar la educación emocional más allá del rendimiento o la adaptación, incorporando su dimensión social y política, aspecto que resulta central para la presente investigación.

Emociones con enfoque pedagógico en la escuela

Aunque ambas categorías abordan la presencia de las emociones en el contexto escolar, es necesario precisar su diferencia. La primera categoría agrupa investigaciones que conciben las emociones principalmente desde un enfoque psicológico, centrado en la regulación individual, el desarrollo de competencias socioemocionales o la inteligencia emocional.

En contraste, esta segunda categoría reúne estudios que problematizan las emociones como construcciones sociales y pedagógicas, reconociendo su dimensión relacional, cultural y, en algunos casos, política dentro de la escuela. Esta distinción permite transitar de una mirada individualizante de la emoción hacia una comprensión situada y crítica de su papel en la formación ciudadana. En esta categoría se ubica el informe de investigación *Cartografía de las emociones. Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas* (Arbeláez & Betancourth, 2018). Dicho informe fue uno de los productos realizados por las autoras en el marco de su proceso de formación de la maestría en educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales, en donde se describe el estudio de caso realizado con alumnos de tercer grado de primaria del Centro Educativo Rural La Milagrosa del municipio de La Ceja (Antioquia). El objetivo de este ejercicio de investigación fue cartografiar las emociones a partir de su reconocimiento, nominación y regulación en las interacciones escolares que tienen lugar en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas (Arbeláez & Betancourth, 2018). Como uno de los productos de la investigación se logró realizar mapas de emociones como la tristeza, vergüenza, miedo, asco, enojo, alegría, tranquilidad, compasión y amor.

Otro aspecto para destacar en este informe de investigación fue el estado del arte realizado por las autoras alrededor de las emociones, en donde han estudiado el concepto desde diferentes perspectivas, incluyendo la biológica, en donde citando a Damasio (2010) se afirma que las emociones son “programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución” (Damasio, 2010, citado por (Arbeláez & Betancourth, 2018, p.29). Por otro lado, también han tomado en cuenta las ideas Nussbaum

(2008), en donde las autoras retoman perspectivas teóricas que comprenden las emociones como evaluaciones o juicios de valor, siguiendo a Nussbaum (2008), así como el planteamiento de Elster (2002), quien destaca su carácter cognitivo e intencional, diferenciándolas de otras sensaciones meramente fisiológicas (Arbeláez & Betancourth, 2018).

Asimismo, el estudio señala las tensiones que enfrenta la educación emocional en la escuela, dado que el sistema educativo ha privilegiado históricamente el aprendizaje académico sobre la formación afectiva, relegando esta última al ámbito privado (Arbeláez & Betancourth, 2018). Las autoras evidencian la paradoja existente entre los discursos institucionales que promueven una educación integral y las prácticas que continúan priorizando áreas tradicionalmente valoradas.

Como alternativa, proponen la cartografía de las emociones como estrategia pedagógica desarrollada en el marco de las tertulias literarias dialógicas, permitiendo reconocer, nombrar y expresar emociones como la tristeza, el miedo, la ira, la vergüenza, la alegría y la compasión, mediante la participación activa de distintos miembros de la comunidad educativa.

El segundo documento analizado sobre las emociones con enfoque pedagógico en la escuela fue *Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela*. (Sepúlveda, J. C. C., Sandoval, J. D. F., & Orozco, A. Á. 2019), artículo de investigación publicado en la revista *Alteridad: Revista de Educación*. El mencionado documento trata de un estudio cualitativo que indaga sobre alternativas de educación ciudadana, con jóvenes de educación secundaria que asumen el rol de productores de medios escolares, el cual se realizó en 6 establecimientos educativos de 3 ciudades colombianas (Medellín, Bucaramanga y

Montería). Aunque la investigación no aborda de manera explícita la categoría de emociones políticas, sí resulta pertinente para este apartado en la medida en que evidencia cómo los escenarios pedagógicos de producción simbólica permiten la construcción de subjetividades políticas, el desarrollo de la opinión crítica y la participación democrática. Consideramos incluir este artículo entre los antecedentes de nuestra investigación teniendo en cuenta que en ella se usará el género epistolar como una posibilidad para la expresión de emociones políticas de estudiantes de primaria de 3 establecimientos educativos del Departamento de Antioquia. Si bien las situaciones de lugar y contextos no son las mismas, valoramos que la metodología empleada en el citado estudio es un referente a tener en cuenta.

Los autores del artículo definen el sujeto político como aquel que se caracteriza por ser democrático, que tiene sentido de comunidad, con capacidad de desarrollar una opinión personal y establecerse como receptor activo, generador y transmisor de conocimiento en su cotidianidad (Sepúlveda et al., 2019, p. 245). También se destaca que la participación de los estudiantes en los medios escolares fortalece aspectos como la lectura crítica de la realidad, el liderazgo y la autonomía, competencias esenciales para los procesos de formación ciudadana.

El tercer documento de referencia en esta categoría el trabajo de grado *Una apuesta por la búsqueda de las emociones soterradas en los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, a la luz de la didáctica crítico-constructiva* (Úsuga & Rada, 2024), presentado en la Universidad de Antioquia. En dicho documento, se expone el estudio de caso realizado en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo (ciudad de Medellín) en donde se indaga por la posibilidad de articular aspectos de la inteligencia emocional planteados por Goleman (1996) en los contenidos del área de ciencias sociales, con estudiantes del grado quinto de

primaria del mencionado establecimiento educativo. Dicho estudio de corte cualitativo se realizó desde un paradigma crítico y constructivista, el cual está alineado con nuestra propia investigación. Una de las conclusiones del estudio es que efectivamente es posible trabajar los contenidos de enseñanza en función del reconocimiento de las emociones propias y de los demás (Úsuga & Rada, 2024, p. 11), logrando de esta manera la convergencia necesaria entre lo cognitivo y lo emocional, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La mencionada investigación también hace un abordaje teórico muy completo, en donde se puede evidenciar la creciente preocupación por la inclusión del componente emocional en el ámbito educativo, pero existen tensiones sobre la forma de llevarlo a cabo, si desde la perspectiva de la llamada “psicología positiva” y las llamadas “competencias blandas” o desde una perspectiva crítica, lo cual es un camino que de acuerdo a los autores todavía está en construcción. Dicho puente entre emociones y didáctica crítico - constructiva es importante consolidarlo y ojalá con cimientos fuertes para reafirmar en la escuela el conocimiento sobre el sujeto estudiante, para conocer al otro y establecer acciones de transformación social (Úsuga & Rada, 2024, p. 14),

De manera similar a nuestra investigación, el trabajo de Úsuga y Rada (2024) revisa los lineamientos normativos nacionales sobre competencias ciudadanas, destacando la presencia del componente emocional junto al cognitivo y comunicativo. No obstante, señalan que, pese a su reconocimiento formal desde los Estándares Básicos de 2003, su implementación efectiva en las instituciones educativas aún presenta vacíos, lo que evidencia una brecha entre el discurso normativo y la práctica escolar. Una de las principales recomendaciones de la investigación es que es necesario también trabajar las competencias emocionales en los maestros y de manera necesaria se debe hacer antes del trabajo de dichas

competencias con los estudiantes, ya que es difícil enseñar contenidos en función del reconocimiento de las emociones propias y ajenas cuando estos, tienen dificultades para comprender las propias turbulencias (Úsuga & Rada, 2024, p. p. 129).

El cuarto documento referente en la categoría es el libro *Emociones políticas en niños y niñas* (Duarte, J., 2019), publicado por la Editorial Universidad de Antioquia, dependencia oficial de la Universidad de Antioquia, el cual tiene como propósito comprender y cultivar las emociones políticas en los niños, desde el reconocimiento de la diferencia y la otredad, promoviendo la construcción de vínculos sociales como la solidaridad, la empatía. La obra propone comprender y cultivar las emociones políticas en la infancia desde una perspectiva social y pedagógica. El autor explora estrategias como el juego, la deliberación y las prácticas artísticas para promover la formación ciudadana y el reconocimiento de la diferencia.

Duarte entiende las emociones políticas como construcciones sociales e históricas, con un carácter cognitivo y educable, que se configuran en la interacción con otros y comienzan a cultivarse desde la primera infancia. En este sentido, resalta el papel de la familia, la escuela y los medios de comunicación en su formación y expresión.

Este libro constituye un antecedente relevante para la presente investigación, ya que ofrece un marco conceptual sólido sobre emociones políticas en la niñez y plantea estrategias pedagógicas para su cultivo, en coherencia con el propósito de fortalecer la formación ciudadana desde la escuela.

En esta misma línea de pensamiento está el estudio *Effect of political socialization on children: Quasi-experimental study with Argentinian children*. (Imhoff & Brussino, 2019) aquí se analiza, mediante un diseño cuasiexperimental, el impacto de experiencias de

socialización política en niños y niñas de 10 y 11 años en Argentina. Los resultados evidencian que la participación en programas orientados a la formación ciudadana incide significativamente en variables como la empatía, las actitudes hacia la igualdad, la participación sociopolítica y la percepción frente a comportamientos injustos de la autoridad. Lo que va muy encaminado a lo que propone Zembylas (2018) en el artículo *Emociones políticas en el aula: cómo la educación para la ciudadanía afectiva ilumina el debate entre agonistas y deliberadores* donde examina el lugar de las emociones políticas en la educación democrática, a partir del debate entre perspectivas deliberativas y agonistas de la ciudadanía. El autor propone el concepto de *educación cívica afectiva*, señalando que la formación ciudadana no puede limitarse al desarrollo de habilidades racionales de argumentación, sino que debe atender también a las dimensiones emocionales que configuran las posiciones políticas de los sujetos. Desde esta perspectiva, emociones como la indignación, la compasión o el resentimiento no son obstáculos para la democracia, sino componentes constitutivos de la vida política.

Estos antecedentes aportan evidencia empírica sobre la posibilidad de trabajar procesos de formación política desde la infancia, mostrando que los niños no son sujetos pasivos, sino agentes capaces de desarrollar posturas críticas frente a su entorno. De esta manera, se sustenta la pertinencia de la presente investigación al reconocer la viabilidad de promover la expresión de emociones políticas en la educación básica primaria.

Para cerrar el análisis de la categoría emociones con enfoque pedagógico en la escuela se hará mención al artículo *Emociones políticas en un aula de literatura* (Tysklind, EN, Areskoug, L. y Hultin, E., 2024), publicado en la revista *Pedagogía, Cultura y Sociedad*. En esta investigación se hace una reseña del uso de la literatura como estrategia pedagógica para

la expresión de emociones en estudiantes de secundaria en un colegio de Suecia, resaltando el potencial de las obras literarias en los procesos de formación democrática y ciudadana, dando como resultado que los estudiantes recurrieron a la emoción para construir las identidades colectivas propias y de sus compañeros, además también se analizaron relaciones de poder entre dichas identidades colectivas luego del análisis y discusión de obras literarias (Tysklind, EN, Areskoug, L. y Hultin, E., 2024). Vale la pena mencionar que dicho estudio tiene una relación directa con la propuesto por Martha Nussbaum (2014), en donde recomienda recurrir al arte, la literatura y el diálogo intercultural para el cultivo de las emociones políticas, que para la autora trasciende lo individual y son colectivas e impactan la vida en comunidad. En este sentido, es importante valorar que el artículo explora la convergencia entre educación literaria, teoría de las emociones y pedagogía crítica.

De acuerdo con lo anterior, una de las tesis que defiende el artículo es que la democracia y la formación ciudadana se fortalecen gracias a la imaginación y los sentimientos de empatía que produce la literatura (Tysklind, EN, Areskoug, L. y Hultin, E., 2024). Ya que a través de ella se pueden explorar sensaciones de dolor, angustia, malestar, armonía, gratitud, entre otros, en donde este tipo de “malestar” o “bienestar” que se siente al acercarse a las obras literarias puede ser pedagógicamente productivo. En este sentido, gracias a la literatura se pueden comprender de mejor manera emociones como la justicia, la desigualdad, la empatía y la compasión, las cuales son necesarias en la democracia y la vida en sociedad.

Al igual que Nussbaum (2014), este estudio considera que las emociones políticas no se limitan a estados individuales que se pueden autorregular por sí mismos, sino que manifiestan juicios de valor sobre lo que determinada comunidad puede considerar justo,

digno o intolerable (Tysklind, EN, Areskoug, L. y Hultin, E., 2024), por tanto, emociones como la compasión o la indignación cumplen con una función política fundamental, ya que guían la manera de como las personas dan respuesta a situaciones de discriminación, desigualdad, exclusión, entre otros. Por otro lado, el artículo cuestiona posiciones de neutralidad en los sistemas educativos en el manejo de las emociones, ya que en ocasiones se hace necesario generar incomodidad (Tysklind, EN, Areskoug, L. y Hultin, E., 2024), máxime cuando se presentan situaciones como discursos de exclusión normalizados o no se reconoce la diversidad de pensamiento y opinión, los cuales son fundamentales para la formación ciudadana. Es en este contexto donde la literatura trasciende su función estética y se convierte en una práctica de educación emocional y política al activar la imaginación de los estudiantes, permitiendo reconocer el sufrimiento ajeno, situaciones de injusticia, la reflexión sobre dilemas éticos y morales, entre otros.

En conjunto, las investigaciones revisadas coinciden en reconocer que la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario privilegiado para la configuración de subjetividades y la formación ciudadana. Tanto Arbeláez y Betancourth (2018) como Úsuga y Rada (2024) evidencian la necesidad de articular lo cognitivo con lo emocional en los procesos de enseñanza, cuestionando la histórica primacía de los contenidos académicos sobre la dimensión afectiva. De manera similar, Duarte (2019) y Tysklind et al. (2024) amplían esta perspectiva al situar las emociones en un plano explícitamente político, resaltando su carácter social, educable y constitutivo de la vida democrática.

No obstante, existen diferencias significativas en los enfoques y alcances. Mientras algunos estudios se centran en el reconocimiento y regulación emocional desde estrategias pedagógicas específicas (como las cartografías emocionales o la integración en contenidos

curriculares), otros proponen dispositivos más orientados a la deliberación pública, la producción simbólica y el análisis crítico de la realidad, como los medios escolares o la literatura. En este sentido, aunque todos reconocen el potencial formativo de las emociones, no siempre profundizan en su expresión como emociones políticas ni exploran géneros discursivos específicos para su canalización.

Incorporación del género epistolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La escritura de cartas es una estrategia pedagógica muy utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que estas facilitan la apropiación de competencias comunicativas y como el caso de la presente investigación apoyan la expresión de emociones políticas en los estudiantes. En este sentido, a continuación, se hará una revisión de algunos documentos que resaltan los usos del género epistolar para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer documento analizado *Los usos del género epistolar en Pedagogía (FaHCE, UNLP)* de los autores Hernando, G., Antelo, E., Fava, M., Arenas, Y., & Valdez, L. (2018), quienes lo presentaron a modo de ponencia en X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales en Argentina y cuyo trabajo fue incluido en la publicación de las memorias del evento. En este trabajo, los autores destacan la dimensión dialógica, subjetiva y relacional de la escritura de cartas, en donde es posible generar vínculos personales entre el emisor y el receptor (Hernando et al., 2018), además se destaca el rol protagónico y la responsabilidad que implica la escritura en primera persona. En este sentido, la carta más allá de ser un medio de comunicación se convierte en un dispositivo del pensamiento que promueve la reflexión, la memoria, la construcción de sentido, además de fortalecer los vínculos entre las personas, entonces no es solo un ejercicio de escritura mecánico, sino un ejercicio vivencial.

De acuerdo con lo anterior, la escritura de cartas en contextos académicos es una estrategia pedagógica de gran impacto, puesto que permite la convergencia entre emoción, pensamiento y formación, en donde los procesos educativos dejan de ser neutrales sino situados en un contexto específico. En este sentido, los autores concluyen que el uso del género epistolar en los procesos pedagógicos permite acercarse al conocimiento desde una perspectiva crítica, favorece ejercicios de reflexión, fortalece las dimensiones éticas y políticas de los procesos educativos y da el espacio a la emoción como componente vital y legítimo de los procesos formativos (Hernando et al., 2018).

El segundo documento analizado en esta categoría es el trabajo *¡Llegó el correo! Una secuencia didáctica para la producción de textos epistolares tipo carta con estudiantes de grado segundo de básica primaria, de la Institución educativa Navarra de Bello y Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco*, realizado por (Cuello & Aristizábal, 2022) y presentado como trabajo de grado del programa de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo del trabajo fue comprender las transformaciones que se generan en la producción de textos epistolares tipo carta de los estudiantes de grado segundo en las Instituciones Educativas Navarra de Bello (Antioquia) y Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco (Huila) (Cuello & Aristizábal, 2022, p. 5). La elección de esta investigación como uno de los referentes del presente trabajo es porque el público objetivo es muy similar, al igual que la metodología empleada.

Este trabajo de grado, el cual está enmarcado dentro del campo de investigación pedagógica se enfoca en el análisis del género epistolar como estrategia que facilita ejercicios de escritura significativa y de expresión subjetiva en los contextos escolares, valorando la escritura de cartas como una posibilidad que restituye la experiencia, la voz y la emoción del

estudiante. A su vez, se hace una crítica a los ejercicios tradicionales de escritura en el aula, donde muchas veces estos se ven reducidos a un proceso mecánico que invisibiliza la experiencia y la subjetividad de quien escribe (Cuello & Aristizábal, 2022). En este sentido, dicha investigación también busca resignificar el acto de escribir no solo como un acto comunicativo, sino como un ejercicio de expresión no solo de ideas, sino también de emociones, ya que con la escritura de cartas necesariamente se establece un vínculo entre quien escribe (el emisor) y quien lee (el receptor), dando prioridad también a un tono dialógico y reflexivo, incluso se da una especie de ritual marcado por el tiempo de espera de la respuesta al mensaje enviado, además que “cuando los estudiantes escriben cartas, se comprometen emocionalmente con lo que dicen, pues saben que hay un otro concreto que leerá sus palabras” (Cuello & Aristizábal, 2022, p. 19). Al igual que el trabajo de (Hernando et al., 2018) la tesis tiene como principales referentes teóricos y epistémicos a Paulo Freire y Carlos Skliar, donde se da valor a la carta como ejercicios político, pedagógico y dialógico.

Otro de los aportes valiosos del trabajo, fue demostrar el potencial del género epistolar como una valiosa estrategia pedagógica para la expresión de emociones en la escuela, ya que la escritura de cartas brinda la posibilidad a los estudiantes expresen emociones que difícilmente emergen en otros formatos escolares (Cuello & Aristizábal, 2022, p. 32), de esta manera se humaniza la experiencia educativa y se promueve la sensibilidad y empatía entre los estudiantes, logrando una experiencia formativa más completa, ya que la escritura de cartas también permite la convergencia entre lo cognitivo e intelectual con lo emocional.

El tercer documento analizado en esta categoría es el trabajo de grado *El género epistolar: Una expresión de la escritura auténtica en el aula* (García M & Guzmán M, 2016),

presentado como tesis de maestría en el programa Pedagogía de la Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En dicho trabajo, también se realiza un análisis del género epistolar como estrategia pedagógica, con el fin de fortalecer ejercicios de escritura con significado y expresión subjetiva en el aula, partiendo del cuestionamiento inicial del cómo se desarrolla la producción escrita de los niños en el sistema educativo colombiano (Garcia M & Guzmán M, 2016, p. 7), en donde se identificó que en la mayoría de los casos las prácticas de escritura en el aula se llevan a cabo de una manera muy tradicional, dando prioridad a la corrección formal y la repetición de estructuras. Es en este escenario donde se propone la carta como un dispositivo pedagógico que articula el lenguaje con la experiencia personal del sujeto. En este orden de ideas, las autoras plantean la necesidad de recuperar géneros discursivos que posibiliten la oportunidad de dar voz al sujeto que escribe, donde también se reconozcan su experiencia personal, su contexto e incluso sus emociones.

El trabajo de (Garcia M & Guzmán M, 2016) también reconoce las características del género epistolar como lo son: el uso de la primera persona, la existencia de un destinatario específico, la estructura flexible y la capacidad de generar vínculos entre emisores y receptores del mensaje, ya que la carta necesariamente supone la presencia de otro, lo que convierte a la escritura también en un espacio de encuentro, característica que diferencia al género epistolar de otro tipo de textos, los cuales muchas veces se producen sin la certeza que tendrán un lector real.

De acuerdo con lo anterior, se considera el uso del género epistolar como una estrategia pedagógica integral en el aula, puesto que permite no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que a su vez fortalece las dimensiones emocionales del sujeto,

las cuales son muy importantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que cuando se escriben cartas es posible reflexionar sobre la propias vivencias y conocer también las de los demás, a la vez que se construye una relación más significativa con el lenguaje (García M & Guzmán M, 2016), por tanto, el proceso de escritura ya no es solo una práctica instrumentalizada con una estructura rígida, sino también una expresión auténtica del sujeto. En este sentido, la escritura de cartas permite humanizar la práctica educativa y legitima la expresión de emociones del estudiante.

Aportes y novedad de la presente investigación

A partir del anterior análisis, se lograron identificar avances significativos en tres líneas de pensamiento: 1 estudios sobre educación emocional desde enfoques psicológicos; 2 investigaciones que abordan las emociones políticas en contextos escolares; y 3 experiencias didácticas centradas en el género epistolar como herramienta de producción escrita. No obstante, se evidencia un vacío en la articulación explícita y simultánea entre estas tres dimensiones ya que ninguna de las investigaciones revisadas analiza de manera específica cómo el género epistolar puede constituirse en un dispositivo pedagógico para la expresión de emociones políticas en estudiantes de básica primaria, orientado al fortalecimiento de procesos de formación ciudadana.

En este cruce temático reside la novedad de la presente investigación, la cual busca aportar a la discusión sobre educación emocional desde una perspectiva crítica, integrando lenguaje, política y formación democrática en la infancia.

Marco teórico

El presente marco teórico fundamenta conceptualmente la relación entre emociones políticas, formación ciudadana y el género epistolar como estrategia pedagógica en la educación básica primaria. Desde una perspectiva crítica, se asume que las emociones no son únicamente estados individuales susceptibles de autorregulación, sino juicios de valor con dimensión social y política. En consecuencia, se desarrollan los referentes teóricos que permiten comprender su papel en la construcción de ciudadanía democrática y el potencial del lenguaje escrito, para este caso en particular sería el género epistolar como herramienta para la expresión en el contexto escolar.

Emociones políticas: aproximación conceptual

La vieja creencia de que las emociones pertenecen exclusivamente al ámbito privado ha quedado obsoleta. Si bien tradicionalmente se confinaron a la vida íntima, diversas voces contemporáneas en la psicología y la filosofía han derribado ese muro, demostrando que lo emocional trasciende lo personal. Lo que se plantea ahora es una mirada más integradora, donde lo moral y lo cognitivo se entrelazan para influir de forma directa en el tejido social. Entender las emociones así es reconocer que son, en última instancia, piezas fundamentales en la construcción de la ciudadanía y la vida democrática.

En oposición a lo anterior, Nussbaum (2014) sostiene que las emociones son evaluaciones que implican creencias acerca del mundo y que, por tanto, pueden ser razonadas, cultivadas y orientadas hacia fines democráticos. Para la autora, las emociones políticas son aquellas disposiciones afectivas que vinculan a los individuos con ideales colectivos como la justicia, la igualdad y la dignidad humana. No se trata simplemente de

“sentir” algo, sino de experimentar respuestas afectivas que expresan compromisos normativos con determinados principios sociales.

En esta línea de pensamiento se suma el aporte de Marín-Posada et al. (2017), quienes profundizan en los rasgos que otorgan a las emociones políticas un carácter eminentemente público. Según estas autoras, dichas emociones no se reducen a sensaciones corporales o reacciones neuronales, sino que se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública. Están soportadas en creencias, poseen un contenido evaluativo y se configuran culturalmente, lo cual explica por qué una misma emoción puede ser aceptada, transformada o reprimida según los marcos morales de cada sociedad.

Un rasgo central señalado por estas autoras es que las emociones políticas se aprenden y se cultivan en la interacción social, especialmente desde la infancia. No son disposiciones innatas completamente formadas, sino construcciones situadas que emergen al lado de referentes morales y culturales. En este sentido, constituyen el sustrato moral de los sujetos, pues influyen en la manera como clasifican lo justo y lo injusto, lo digno y lo indigno, lo aceptable y lo intolerable en la vida pública. De esta forma, no es posible pensar una razón política desligada de las emociones, ya que estas anteceden y modelan los juicios morales y las decisiones colectivas.

En coherencia con los planteamientos de Marín-Posada y Nussbaum, la presente investigación asume las emociones políticas como disposiciones afectivas cargadas de juicios morales, socialmente aprendidas y culturalmente configuradas, que influyen en la manera como los sujetos interpretan la justicia, la convivencia y la dignidad del otro

Crítica al enfoque individualizante de la educación emocional

El enfoque predominante de la educación emocional en contextos escolares ha estado fuertemente influenciado por perspectivas psicologicistas centradas en la autorregulación individual y el desarrollo de competencias socioemocionales medibles. Desde esta lógica, las emociones se conciben principalmente como estados internos susceptibles de control y gestión personal. No obstante, diversos autores han señalado las limitaciones de este modelo, particularmente cuando tiende a individualizar el malestar y a descontextualizar las condiciones sociales, económicas e históricas que configuran la experiencia emocional (Cornejo-Chávez et al., 2021).

Frente a esta perspectiva, Martha Nussbaum (2014) propone comprender las emociones como juicios de valor que articulan lo individual con lo colectivo y que desempeñan un papel constitutivo en la vida política. Desde este enfoque, las emociones políticas no surgen espontáneamente, sino que se cultivan mediante narrativas, prácticas simbólicas y experiencias compartidas que configuran compromisos con ideales de justicia, igualdad y dignidad humana. En consecuencia, emociones como la compasión, la indignación ante la injusticia o el rechazo a la discriminación no deben ser entendidas como reacciones privadas, sino como disposiciones afectivas que sostienen proyectos democráticos.

Para efectos de esta investigación, se entenderán las emociones políticas como aquellas disposiciones afectivas que implican juicios sobre la justicia, la convivencia y el reconocimiento del otro, configuradas en interacción social y susceptibles de formación pedagógica en el contexto escolar. Esta definición permite superar la dicotomía entre

emociones “positivas” y “negativas”, reconociendo que experiencias como la indignación, la frustración o la ira pueden cumplir una función moral y formativa cuando se orientan hacia la reflexión crítica y la transformación social.

En este sentido, la escuela, como espacio privilegiado de socialización, no solo transmite contenidos académicos, sino que también contribuye al cultivo de disposiciones emocionales que inciden en la formación ciudadana. Así, la educación emocional no puede reducirse a un entrenamiento en bienestar individual, sino que debe asumirse como un proceso pedagógico orientado al desarrollo de emociones con sentido social y democrático.

Educación emocional e inteligencia emocional: precisiones conceptuales y tensiones contemporáneas

Teniendo en cuenta lo expuesto por diferentes teóricos de la educación y la pedagogía, tales como: Goleman (1996), Gaxiola (2015), Bisquerra & Hernández (2017) y (Piñeiro, 2021), se hace necesario e indispensable incluir el componente emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es importante tener claridad sobre los conceptos de educación emocional e inteligencia emocional, que si bien tienen estrecha relación no se tratan de lo mismo. Fernández Berrocal y Cabello (2021) plantean que la inteligencia emocional puede entenderse como un fundamento de la educación emocional, en la medida en que favorece una mejor adaptación a los contextos escolares y contribuye al bienestar y la salud de los estudiantes. En este sentido, cuando los alumnos han recibido una formación adecuada en inteligencia emocional, y esta se desarrolla a través de programas bien estructurados, pueden experimentar una mayor calidad de vida tanto en el ámbito sociofamiliar como académico (Fernández Berrocal & Cabello, 2021, p. 31).

A partir de lo anterior, la inteligencia emocional se puede entender como “la habilidad para percibir, asimilar, regular y comprender las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera, se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento (Piñeiro, 2021). Este tipo de inteligencia ha sido abordada desde diferentes perspectivas e instituciones, desde lo local a lo internacional, en donde se han llevado a cabo reflexiones sobre el impacto que tiene el componente de la educación emocional en los estudiantes, tomando en cuenta las recomendaciones y conclusiones a las que distintos autores han llegado sobre este tema, además que en muchas ocasiones los sistemas educativos han dejado de lado las habilidades afectivas, sociales, emocionales y creativas, las cuales son igual o más importantes que las habilidades lingüísticas y matemáticas (Gaxiola, 2015).

Conviene detenerse aquí para aclarar que inteligencia emocional y educación emocional no son, ni mucho menos, lo mismo. Cuando Goleman (1996) habla de inteligencia emocional, pone el foco en un kit de habilidades personales: reconocer y regular lo que sentimos para adaptarnos mejor al mundo. Es una mirada hacia adentro. Sin embargo, la educación emocional debería ser una apuesta pedagógica mucho más ambiciosa. No se trata solo de gestionar el 'yo', sino de entender cómo nuestras emociones juegan un papel en lo colectivo y en la ciudadanía. Como bien señalan Bisquerra y Hernández (2017), este proceso debe atravesar toda la escuela, pero con una advertencia necesaria: si nos quedamos solo en la autorregulación individual, como critican Cornejo-Chávez et al. (2021), terminamos alimentando un discurso que ignora las brechas sociales. Una educación emocional con sentido crítico no busca domesticar o controlar la emoción, sino usarla para leer la desigualdad y la justicia social.

Más allá de responder únicamente a intereses locales, la educación emocional también se articula con lineamientos y orientaciones de carácter nacional e internacional, promovidos por organismos como la OCDE y el BID, así como por políticas educativas en Colombia. En este contexto, su incorporación en la escuela no solo apunta al bienestar individual de los estudiantes, sino que también se vincula con procesos más amplios relacionados con la convivencia, la participación y la vida en sociedad.

Es aquí donde el concepto de formación ciudadana cobra un peso real, entendido no como una teoría, sino como el desarrollo de actitudes y valores para la convivencia y la participación responsable (Tuviya, 2005). La apuesta de la escuela no debería ser la mera enseñanza de contenidos, sino la creación de espacios que movilicen la empatía y la responsabilidad colectiva. Al hacerlo, se logra una articulación directa con las emociones políticas, sacándolas del ámbito privado para ponerlas al servicio de la vida en común.

En coherencia con lo anterior, la formación ciudadana puede comprenderse no solo como la adquisición de conocimientos sobre normas o derechos, sino como un proceso integral que implica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores orientados a la participación democrática, la convivencia y el reconocimiento del otro (Muñoz & Torres, 2014). En este sentido, las emociones juegan un papel fundamental, ya que influyen en la manera en que los sujetos perciben a los demás, interpretan las situaciones de su entorno y toman posición frente a ellas, lo que refuerza la necesidad de abordarlas desde una perspectiva que trascienda lo individual y permita comprender su dimensión social y política.

De esta manera, la articulación entre educación emocional y formación ciudadana permite avanzar hacia una educación que no solo forme estudiantes capaces de

autorregularse, sino también ciudadanos sensibles frente a la desigualdad, la exclusión y las problemáticas sociales que atraviesan su contexto.

El género epistolar como dispositivo pedagógico para la expresión de emociones políticas

El género epistolar se caracteriza por su naturaleza dialógica, su estructura dirigida a un destinatario concreto y el uso predominante de la primera persona, lo que favorece la expresión subjetiva de pensamientos, emociones y posicionamientos frente a la realidad. Según Krasniqi (2014), la comunicación epistolar establece un pacto de confianza entre emisor y receptor, configurando un espacio simbólico donde la palabra adquiere un carácter íntimo, reflexivo y relacional.

Más que un formato rígido, la carta funciona como un dispositivo que amarra el lenguaje con la vivencia personal. Lo que sucede cuando el niño le escribe a otro es una operación mental compleja: no solo organiza sus pensamientos, sino que se posiciona emocionalmente frente a lo que cuenta. Es precisamente ese 'dirigirse a un tú' lo que convierte al texto epistolar en un escenario real, y no fingido, para que las emociones políticas afloren y se conecten con el entorno social.

En coherencia con la perspectiva de Nussbaum (2014), quien sostiene que las emociones políticas se cultivan mediante narrativas y prácticas simbólicas compartidas, la escritura epistolar puede entenderse como una práctica que permite exteriorizar disposiciones afectivas vinculadas con la justicia, la convivencia y el reconocimiento del otro. De este modo, el intercambio de cartas en el contexto escolar puede favorecer la expresión de emociones como la indignación ante situaciones de exclusión, la empatía frente al

sufrimiento ajeno o la esperanza en procesos colectivos. Para efectos de esta investigación, el género epistolar se asume como un dispositivo pedagógico que posibilita la integración entre dimensión cognitiva, afectiva y política del sujeto, favoreciendo la construcción de subjetividades democráticas desde la educación básica primaria.

Marco metodológico

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en 3 establecimientos educativos, por tanto hace parte de lo que se ha denominado en la literatura científica como investigación educativa, entendiendo esta como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas, con la finalidad de generar conocimientos específicos (García & Castro, 2017, p. 15), en este caso al interior de la escuela, considerando esta como un espacio de experimentación y generación de nuevos saberes, más allá de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje que históricamente se han llevado a cabo en estas instituciones. En este sentido, la investigación educativa incluye los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales (Hernández Pina, 1995, citado por García & Castro, 2017, p. 16).

En lo referente a la metodología para llevar a cabo el proceso de investigación, se optó por una de tipo cualitativa, la cual supone “el estudio de un fenómeno en su marco natural, intentando darle sentido e interpretarlo en términos del significado que éste tiene para los propios actores” (García & Castro, 2017, p. 15), lo anterior indicó que las investigadoras tuvieron una intervención directa con el objeto de estudio, más allá de la sola observación, buscando alcanzar una descripción minuciosa y completa del fenómeno, considerando el ejercicio investigativo como un proceso activo, riguroso y sistemático, en el que se toman decisiones acerca de aquello sobre lo que se investiga mientras se está en el propio campo u objeto de estudio. (García & Castro, 2017, p. 15), ya que “los investigadores cualitativos hacen hincapié en la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que estudia y las constricciones del contexto que condicionan la

investigación”. (Denzin et al., 2005). En este tipo de investigación se siguieron fases como: identificación del problema de investigación, planificación de la investigación, aplicación de instrumentos y recolección de datos, organización y procesamiento de los datos y finalmente, la difusión de los resultados de la investigación.

Es importante mencionar que la investigación cualitativa incluye la recolección y el uso de una variedad de materiales empíricos como estudios de caso, experiencia personal, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales, entre otros, los cuales describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Denzin et al., 2005). En este sentido, se reconoció la validez científica y rigurosidad de este tipo de investigación, por tanto, su aplicación en el contexto de los establecimientos educativos fue totalmente válida y pertinente.

Paradigma de la investigación.

En su proceso de desarrollo a través de los años (principalmente en el siglo XX), la investigación cualitativa ha tenido varios momentos de maduración y ha empleado diferentes técnicas y procedimientos, algunos de corte experimental, propios del paradigma positivista, otros desde lo fenomenológico e interpretativo y otros desde el paradigma socio crítico (García & Castro, 2017, p. 15), los cuales han contribuido a la construcción de conocimiento en las ciencias sociales y en particular de la educación en determinados momentos y contextos históricos.

En su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, (Kuhn, 1962) el autor define paradigma como “un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (p. 82). citado por Beltrán & Bernal (2020). En este sentido, el paradigma se puede entender como

ese modelo a seguir o manera de hacer las cosas que comparten los miembros de una comunidad científica y en el contexto de la investigación educativa se trata del punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos (García & Castro, 2017, p. 15).

Teniendo en cuenta los objetivos y alcances de la presente investigación, se optó por seguir el paradigma socio crítico, puesto que este pretende superar el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del paradigma interpretativo e introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento (García & Castro, 2017, p. 15). Los principales ideólogos y referentes de este paradigma (Habermas, Adorno, Horkheimer, Giroux, Freire, entre otros) buscaban transformar las estructuras de las relaciones sociales y motivar procesos de emancipación, además de mostrar una postura crítica hacia la neutralidad de la ciencia. Algunos de los instrumentos utilizados por el paradigma socio crítico en los procesos de investigación son los estudios de caso y las técnicas dialécticas (Latorre et al, 2004, citado por García & Castro, 2017).

De acuerdo con Beltrán & Bernal (2020) “el paradigma crítico sienta su base en la teoría crítica del conocimiento que posiciona la reflexión y la emancipación social como respuesta a las hegemonías y las formas de dominio”, por tanto, su aplicación en la presente investigación es pertinente, en la medida que los objetivos del proyecto fue hacer una revisión crítica a los modelos hegemónicos de la educación emocional y a los discursos individualizantes de la llamada psicología positiva, los cuales muchas veces buscan imponer un modelo de bienestar emocional al servicio del sistema social y de las leyes del mercado.

Método de investigación

En coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico que orientó la presente investigación, adoptamos el estudio de caso como método principal, ya que permitió comprender en profundidad fenómenos educativos situados en contextos específicos. De acuerdo con Hernández Sampieri (2023), el estudio de caso se caracteriza por el análisis detallado de una unidad o conjunto de unidades, con el propósito de interpretar sus dinámicas, relaciones y significados en escenarios reales. En esta misma línea, autores como Robert K. Yin (2018) señalan que este método resulta pertinente cuando se busca responder a preguntas del tipo “cómo” y “por qué”, especialmente en situaciones donde el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y el fenómeno se estudia dentro de su contexto natural.

En el contexto de la presente investigación, esta estrategia metodológica facilitó la comprensión integral de las dinámicas que emergieron en el aula, así como de las interacciones entre los estudiantes y las prácticas pedagógicas implementadas. En este sentido, a través del estudio de caso múltiple, se analizó cómo la escritura de cartas, como expresión del género epistolar, permitió identificar formas de vida, experiencias y procesos de formación ciudadana en estudiantes de básica primaria de tres establecimientos educativos.

En nuestra investigación, el estudio se desarrolló en tres establecimientos educativos de básica primaria del departamento de Antioquia. A lo largo del proceso, diseñamos e implementamos una secuencia didáctica en la que los estudiantes, a partir del análisis de una situación problemática (caso de Manuel), elaboraron cartas en las que expresaron sus emociones, opiniones y posibles formas de actuar frente a dicha situación.

El trabajo de campo se apoyó en la observación-participante para registrar de primera mano las reacciones de los estudiantes frente a las actividades propuestas. En conjunto con

este registro, recolectamos las producciones escritas para someterlas a un análisis de categorización. Este proceso nos permitió identificar la tensión entre los discursos individualizantes iniciales y la paulatina aparición de emociones políticas en sus relatos.

De esta manera, el estudio de caso no solo nos permitió describir lo que ocurrió en cada uno de los contextos educativos, sino también comprender cómo los estudiantes interpretaban las situaciones de conflicto, cómo expresaban sus emociones y de qué manera una estrategia pedagógica como el género epistolar puede aportar a los procesos de formación ciudadana. En este sentido, consideramos que el método adoptado fue pertinente, ya que posibilitó una mirada integral, contextualizada y crítica del fenómeno estudiado.

Técnicas e instrumentos de investigación.

En esta investigación, el estudio de caso se desarrolló en tres establecimientos educativos de educación primaria, con el propósito de analizar cómo la implementación del género epistolar facilitaba la expresión de emociones políticas y aportaba a los procesos de formación ciudadana. Para ello, se emplearon como técnicas principales la producción de textos epistolares por parte de los estudiantes, la observación-participante durante la implementación de la secuencia didáctica y el análisis documental de las cartas producidas. Los instrumentos asociados a estas técnicas incluyeron una guía didáctica para la escritura de cartas, un diario de campo y una matriz de análisis categorial orientada a identificar emociones políticas tales como la indignación, la empatía, la esperanza, la solidaridad, el miedo y la ira.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de investigación.

Técnica	Instrumento	Descripción	Propósito	Relación con los objetivos
Producción de textos epistolares	Guía didáctica para la escritura de cartas	Instrumento que orienta a los estudiantes en la elaboración de cartas a partir de una situación problemática (caso de Manuel), promoviendo la expresión escrita de emociones y opiniones.	Facilitar la expresión de emociones, ideas y posicionamientos frente a situaciones de injusticia o conflicto.	Permite analizar las prácticas individualizantes (Objetivo 1) y la expresión de emociones políticas (Objetivo 2).
Observación participante	Diario de campo	Registro sistemático de las interacciones, actitudes, reacciones y dinámicas observadas durante la implementación	Comprender el comportamiento de los estudiantes, sus reacciones emocionales y la forma en que	Apoya la interpretación de los procesos de expresión emocional y formación ciudadana en el aula.

		de la secuencia didáctica.	participan en las actividades.	
Análisis documental	Matriz de análisis categorial	Instrumento que organiza y clasifica la información contenida en las cartas, a partir de categorías como empatía, indignación, solidaridad, miedo, ira, entre otras.	Identificar patrones, categorías y tendencias en la expresión de emociones políticas en los textos producidos.	Permite categorizar los resultados en función de los objetivos específicos y sustentar el análisis cualitativo.

Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada	Instrumento que orienta la recolección de información a través de preguntas abiertas, permitiendo profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes.	Comprender las interpretaciones de los estudiantes y docentes frente a las situaciones trabajadas.	Permite ampliar la comprensión de las prácticas individualizantes (Objetivo 1) y la emergencia de emociones políticas (Objetivo 2).
Grupo focal	Guía de grupo focal	Técnica de discusión grupal guiada que permite recoger opiniones, percepciones y significados contruidos colectivamente por los participantes.	Analizar la construcción colectiva de sentidos frente a las emociones y situaciones de injusticia.	Facilita identificar procesos de formación ciudadana y expresión de emociones políticas (Objetivo 2).

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 2. Técnicas e instrumentos de investigación**, presentan la relación entre las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación, así como su propósito y articulación con los objetivos del estudio. Esta organización permitió evidenciar la coherencia metodológica del proceso investigativo, en la medida en que cada instrumento fue diseñado para recoger información pertinente que aportará al análisis de las emociones políticas y los procesos de formación ciudadana en el contexto escolar.

La inmersión en el contexto escolar se dio a través de la observación-participante. Como sugieren Hernández Sampieri y Mendoza (2023), esto nos permitió registrar de primera mano aquellas actitudes y reacciones que solo ocurren en situaciones reales del aula. Esta mirada directa se complementó con el análisis documental de las cartas y escritos de los estudiantes. Para procesar este volumen de información, aplicamos la categorización propuesta por Fernández Núñez (2006), una estrategia que no solo sirvió para organizar los datos, sino para identificar esos patrones y tendencias que le dan un sentido profundo a la narrativa de los niños.

En este marco, la observación-participante, según plantean Hernández Sampieri y Mendoza (2023), posibilita comprender las dinámicas del contexto a partir de la interacción directa con los actores, permitiendo registrar comportamientos, actitudes y reacciones en situaciones reales. De manera complementaria, el análisis documental se abordó mediante un proceso de categorización, entendido como una estrategia fundamental en el análisis de datos cualitativos.

En cuanto al análisis documental, se abordó a partir del proceso de categorización, entendido como una estrategia fundamental en el análisis de datos cualitativos. De acuerdo con Lissette Fernández Núñez (2006), el análisis cualitativo implica organizar, reducir e

interpretar la información mediante la identificación de categorías que permiten dar sentido a los datos y reconocer patrones o tendencias. En este caso, se construyó una matriz de análisis categorial orientada a identificar emociones políticas como la empatía, la indignación, la solidaridad, el miedo y la ira en las producciones escritas de los estudiantes.

Aspectos éticos de la investigación.

Teniendo en cuenta que el presente proyecto de investigación se desarrolló con estudiantes de básica primaria de 3 establecimientos educativos fue fundamental que las técnicas, metodologías e instrumentos utilizados fueran sensibles a las competencias o intereses particulares de los niños para facilitar su participación (Montoya, 2018, p. 77). Además de lo anterior, realizaron las acciones necesarias para proteger su privacidad, confidencialidad e integridad, para lo cual se tuvo un formato de consentimiento informado, el cual se comunicó de una manera clara y empática, teniendo en cuenta las formas de comunicación de los niños y niñas que hicieron parte del estudio de caso, ya que el acuerdo consciente del menor requiere que el investigador proporcione información en un lenguaje claro y adecuado para su edad y que utilice, en caso de ser necesario, recursos gráficos o audiovisuales que faciliten la comprensión de los principales aspectos de la investigación. (Montoya, 2018, p. 79).

Por otro lado, las investigadoras adoptamos las medidas necesarias y razonables para asegurar que los participantes en el estudio no tuvieran algún tipo de afectación negativa, principalmente en su salud mental y emocional, por tanto, se tuvo en cuenta los protocolos necesarios para prevenir estas situaciones. Además de lo anterior, se brindó las condiciones para quienes participaron del estudio lo hicieran en las mismas condiciones, dando igualdad

de oportunidades a todos, evitando situaciones y conductas discriminatorias (Montoya, 2018, p. 82).

Población y muestra:

La investigación se desarrolló en tres establecimientos educativos del departamento de Antioquia, gracias a sus características socioculturales y organizativas diversas, permitió analizar la expresión de emociones políticas en distintos contextos escolares. La intervención pedagógica se implementó de manera transversal en las tres instituciones, bajo los mismos criterios y propósitos investigativos.

La Institución Educativa Rural Boyacá, sede La Suiza, ubicada en el municipio de Ebéjico, Antioquia. Se trata de una escuela primaria rural que trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva y cuenta con un grupo multigrado conformado por nueve estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 4 y 11 años.

El Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá, ubicado en el municipio de Bello, Antioquia. En este caso, la investigación se desarrolló con un grupo de grado quinto de básica primaria, conformado por 38 estudiantes entre los 9 y 10 años.

La Institución Educativa José María Córdoba, sede principal, ubicada en el municipio de Rionegro, Antioquia. La intervención se realizó con el grupo de Aceleración del Aprendizaje, conformado por 25 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y 15 años.

En las tres instituciones, las actividades pedagógicas fueron aplicadas a la totalidad de los grupos. Sin embargo, para efectos del análisis cualitativo, se seleccionó un grupo focal de seis estudiantes por establecimiento educativo, elegidos de manera aleatoria, con el fin de

garantizar representatividad y permitir una comprensión más profunda de las producciones escritas y las dinámicas observadas.

Es importante señalar que, en el caso de la institución rural, algunos estudiantes de grados iniciales participaron principalmente de manera oral, por lo que no se incluyeron sus producciones escritas en el análisis, debido a las particularidades de su nivel de desarrollo.

Hallazgos

El presente capítulo expone los hallazgos derivados de la implementación de la propuesta pedagógica en los tres contextos educativos descritos. Los resultados se organizaron en función de los objetivos específicos de la investigación, iniciando con la identificación de prácticas individualizantes en la educación emocional y posteriormente con la caracterización de los aportes del género epistolar en la expresión de emociones políticas. El análisis se fundamentó en la revisión cualitativa de las producciones escritas de los estudiantes, particularmente las cartas elaboradas en las diferentes fases de la intervención.

Predominio de la emoción centrada en la individualidad, la falta de reconocimiento del otro y la ausencia de emociones políticas

El análisis de las cartas elaboradas por los estudiantes del programa de Aceleración del Aprendizaje (Anexo 3) permitió identificar una tendencia marcada hacia interpretaciones individualizantes del conflicto presentado en el caso de “Manuel, el niño que siempre llega tarde”. Aunque el instrumento utilizado fue el género epistolar una estrategia que, en principio, puede favorecer la empatía y la reflexión crítica, en esta fase inicial predominó una lectura centrada en la conducta individual del personaje y en la regulación personal de sus emociones.

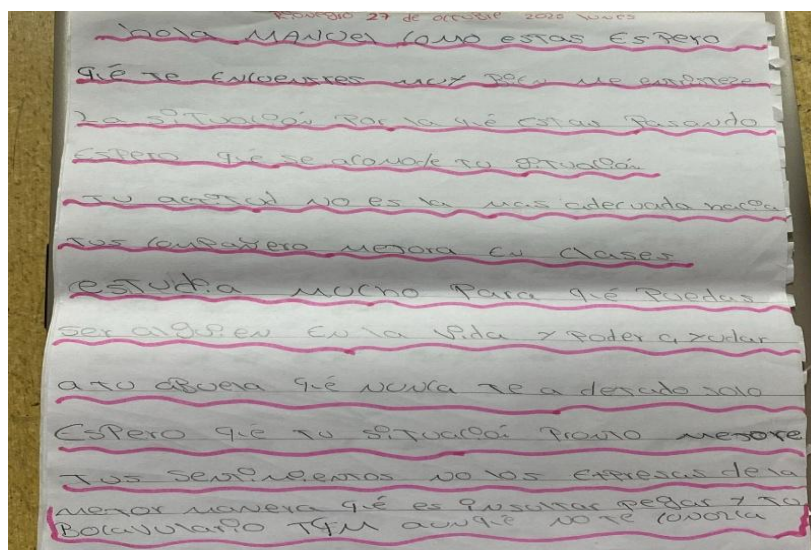
A partir del análisis de las producciones escritas se identificaron tres categorías principales que permitieron comprender las prácticas individualizantes presentes en las actividades de educación emocional: emoción centrada en la individualidad, falta de reconocimiento del otro y ausencia de emociones políticas.

Emoción centrada en la individualidad

Una primera tendencia identificada en las cartas analizadas fue la presencia de una interpretación emocional centrada en la individualidad. En la mayoría de las producciones escritas, los estudiantes interpretaron la situación de Manuel principalmente desde su comportamiento personal, atribuyendo el conflicto a una supuesta falta de autocontrol o a una actitud inadecuada frente a sus compañeros.

Expresiones como “debes cambiar tu actitud”, “necesitas comportarte mejor” o “no debes responder con golpes” reflejan una comprensión del problema basada en la regulación emocional individual. Por ejemplo, un estudiante señala: *“tu actitud no es la más adecuada hacia tus compañeros [...] mejora en clases, estudia mucho para que puedas ser alguien en la vida”*, evidenciando una lectura en la que el cambio depende exclusivamente del esfuerzo personal, tal como se evidencia en la **ilustración 2. Carta 1**.

Ilustración 2. Carta 1



Fuente: Elaboración Propia

Desde esta perspectiva, la solución al conflicto se ubicó en el cambio de conducta del propio Manuel, quien debe modificar su comportamiento para adaptarse al entorno escolar. Este patrón reveló la presencia de discursos meritocráticos y de autorresponsabilidad que tienden a individualizar los problemas sociales, desplazando la atención de las condiciones estructurales hacia la conducta del sujeto.

Falta de reconocimiento del otro

Una segunda categoría identificada en el análisis corresponde a la falta de reconocimiento del otro como sujeto que también participa en la construcción del conflicto. Aunque el caso presentado describe situaciones explícitas de burla y exclusión por parte de los compañeros de Manuel, estas dinámicas aparecen escasamente problematizadas en las cartas elaboradas por los estudiantes.

En la mayoría de las producciones, el foco interpretativo permaneció centrado en la reacción de Manuel, mientras que las acciones de los compañeros apenas fueron mencionadas o incluso justificadas implícitamente. Un ejemplo de ello se observa en expresiones como: *“Manuel ya no pegues porque con eso nadie se va a querer ajuntar con usted [...] yo te podría ayudar, pero tengo que tener tiempo”*, donde la preocupación se centró en la conducta del niño y no en las condiciones de exclusión que enfrentaba. Esta cita refleja una visión conductista donde la emoción política (la ira ante el maltrato) se reduce a un "síntoma" que debe corregirse para encajar socialmente. La ayuda se planteó como algo individual y condicional, reforzando la idea de que la adaptación al entorno hostil es responsabilidad exclusiva de la víctima, en la **ilustración 3**. Carta 2 se pudo observar. (Se censura el nombre debido a políticas de privacidad de la investigación)

Ilustración 3. Carta 2

27 de octubre 2025. [REDACTED]

PAPA: Manuel
Ciudad de Bogotá

HOLA MANUEL COMO TE VA YA NOS JOMO CUENTA
DE TU SITUACIÓN. YA SABEMOS QUE ESTAS
MUY OJO SECO Y REBAS EN EL CUESTO Y TUS
NOTAS SON MUY BUENAS.

MANUEL YA NO PEGAS POR QUE COS NADIA SE
VA A QUERER AJUNTAR CON USTED.

TRANQUILO YO TE PROANO AYUDAR PERO
TENGO QUE TENER TIEMPO POR QUE NECESITO
TU FORMATO PERO EN CUALQUIER MOMENTO
YO VO ROS A CASEBPT.

Fuente: Elaboración Propia

Esta tendencia evidenció una dificultad para reconocer las relaciones interpersonales que configuran el conflicto y comprender el papel que juega el entorno social en la producción de las emociones, tal como se identifica en esta tercera cita que va acorde a la tendencia, "debes de Reflexionar sobre tus actitudes y acciones inapropiadas [...] tu puedes cambia tu actitud [...] hazlo por tu abuela por tu mama". Es un claro ejemplo extremo de cómo se silencia la emoción política al redefinirla como un fallo moral. Al ignorar el hambre y la pobreza, la carta culpabiliza a la víctima por su reacción a la opresión, exigiendo un cambio de carácter que no cuestiona la injusticia de base.

Ausencia de emociones políticas

La tercera categoría identificada corresponde a la ausencia de emociones políticas en las interpretaciones elaboradas por los estudiantes. En el caso narrado, la ira de Manuel pudo comprenderse como una reacción frente a condiciones de injusticia social, tales como el hambre, la pobreza, el abandono familiar y el acoso escolar, es decir, como una emoción que no surge de manera aislada, sino en relación con experiencias de exclusión y desigualdad.

Sin embargo, en las cartas analizadas esta emoción fue interpretada principalmente como una conducta inapropiada o como un problema de carácter individual. Esto se evidenció en fragmentos como: "por favor necesito que te comportes [...] vas mal en las materias [...] te quedas dormido y no ases nada" en los cuales la emoción es descontextualizada y convertida en un fallo moral que debe ser corregido por el propio sujeto.

Este desplazamiento es fundamental, pues lo que realmente ocurre es un silenciamiento de la carga política que arrastran las emociones. Cuando ignoramos que lo que sentimos está amarrado a nuestras condiciones sociales, le quitamos a la ira su peso como respuesta legítima ante lo injusto. Así, la emoción ya no sirve para cuestionar lo que nos rodea, sino que termina siendo algo que simplemente 'hay que controlar' para encajar en la comunidad educativa. Esta visión no solo frena el juicio moral sobre la injusticia, sino que termina por marchitar procesos clave de la ciudadanía, como son la indignación ética, la empatía y la conciencia social.

No se trata de un cambio menor; estamos ante una forma de silenciar la dimensión política del afecto. Si no vinculamos la experiencia emocional con el contexto social, la ira pierde su estatus de juicio moral frente a la injusticia. En lugar de ser un motor para

transformar el entorno, la emoción se reduce a un impulso que debe ser domesticado para que el sujeto se adapte a la escuela. El riesgo es claro: al priorizar el control sobre el reconocimiento, debilitamos la capacidad del estudiante para indignarse o sentir empatía, pilares sin los cuales la formación ciudadana se queda en una teoría vacía.

El efecto del género epistolar y un desplazamiento a favor de las emociones políticas en el aula

El análisis de las cartas elaboradas en la segunda fase de la intervención pedagógica (Anexo 4) permitió observar cambios importantes en la forma en que los estudiantes interpretaron la situación de Manuel. Mientras que en la fase anterior predominaban interpretaciones centradas en la conducta individual, en esta etapa comenzaron a aparecer lecturas más amplias del problema, donde los estudiantes reconocieron las condiciones sociales que atraviesan la experiencia del personaje.

A través de la escritura de cartas se identificaron tres tendencias principales que permitieron comprender los aportes del género epistolar en la expresión de emociones políticas: la aparición de empatía y compasión frente a situaciones de injusticia, el reconocimiento de dinámicas de exclusión y la apertura hacia formas de solidaridad y acción colectiva.

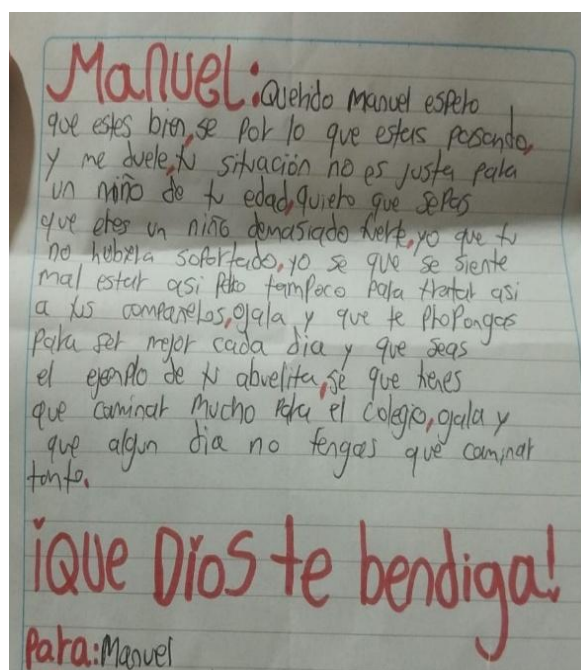
Ocurrencia de empatía y compasión frente a la injusticia

Uno de los cambios más evidentes en esta segunda fase fue la aparición de expresiones de empatía y compasión hacia Manuel. A diferencia de las cartas analizadas en

el objetivo anterior, varios estudiantes comenzaron a reconocer el sufrimiento del personaje a partir de las condiciones de vida descritas en el caso.

En las producciones escritas se evidenció una transición cognitiva y afectiva en la que los estudiantes dejaron de percibir los condicionantes del caso (hambre, orfandad, pobreza) como simples variables descriptivas para integrarlas como juicios evaluativos sobre la dignidad humana. Esta contextualización del sentir permitió que los niños y niñas trascendieran el juicio moralizante individual y reconocieran, la vulnerabilidad de su compañero; aceptando así, las respuestas conductuales de Manuel ya que ahora no eran solo una 'mala actitud', sino que se reinterpretaron, y ahora muestran una indignación legítima frente a una estructura social que le niega el bienestar básico. Tal como se puede observar en las siguientes cartas.

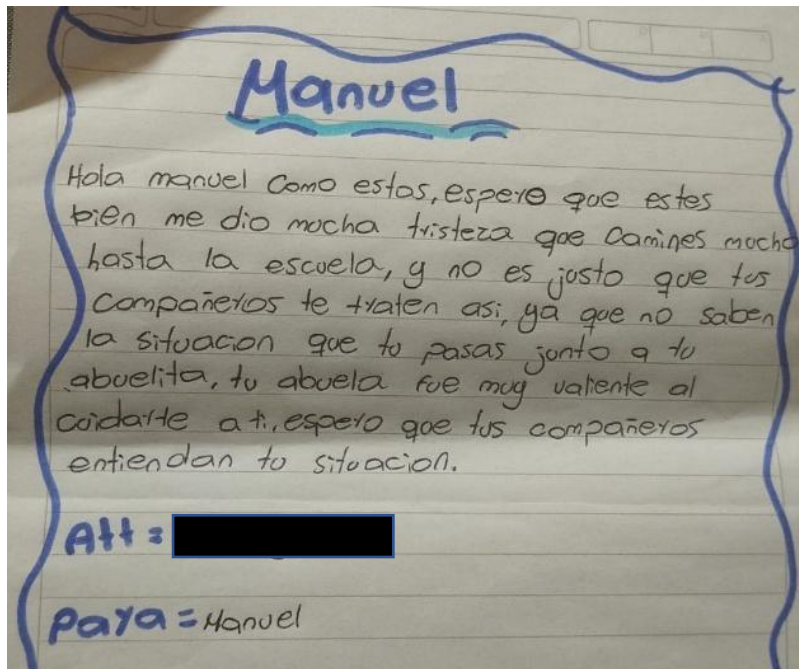
Ilustración 4. Carta 3



Fuente: Elaboración Propia

Este cambio resulta significativo porque muestra un desplazamiento en la manera de interpretar el conflicto. En lugar de centrarse únicamente en lo que Manuel “hace mal”, algunos estudiantes comenzaron a preguntarse por las razones que explican su situación. La emoción dejó de enfocarse exclusivamente en la regulación individual y empezó a relacionarse con el reconocimiento del sufrimiento del otro. En las cartas, el hambre o la caminata diaria ya no son solo “lo que le pasa a Manuel”, sino la base para denunciar una injusticia. Por ejemplo, una estudiante utilizó la situación para invalidar el maltrato de los compañeros, afirmando que “no es justo que tus compañeros te traten así, ya que no saben la situación que tú pasas”. Aquí, la información del caso se convierte en un atenuante ético y en una herramienta de defensa de la dignidad.

Ilustración 5. Carta 4



Fuente: Elaboración Propia

Reconocimiento de la injusticia y crítica a la exclusión

Otro aspecto relevante que emerge en esta fase es el reconocimiento de la injusticia, trasciende la mera identificación del conflicto escolar. Los estudiantes lograron nombrar el bullying y la exclusión no como hechos aislados, sino como una vulneración de la dignidad de Manuel que demanda una respuesta moral. A través de sus cartas, los niños denunciaron explícitamente la falta de equidad y el estigma social, señalando que las burlas de sus compañeros son injustas al ignorar las condiciones estructurales (hambre y pobreza) que Manuel enfrenta. Esta capacidad de los niños para indignarse ante el maltrato del grupo demuestra lo que Martha Nussbaum define como indignación moral: una emoción política que surge al percibir que un valor fundamental para el bienestar común ha sido dañado.

Este reconocimiento implica un cambio importante en la interpretación del conflicto. Mientras que en la fase anterior el foco se situaba casi exclusivamente en la reacción de Manuel, en esta etapa algunos estudiantes comenzaron a cuestionar las acciones de quienes se burlan de él. De esta manera, el problema deja de verse únicamente como una cuestión de comportamiento individual y empieza a entenderse como una situación que involucra relaciones sociales dentro del grupo.

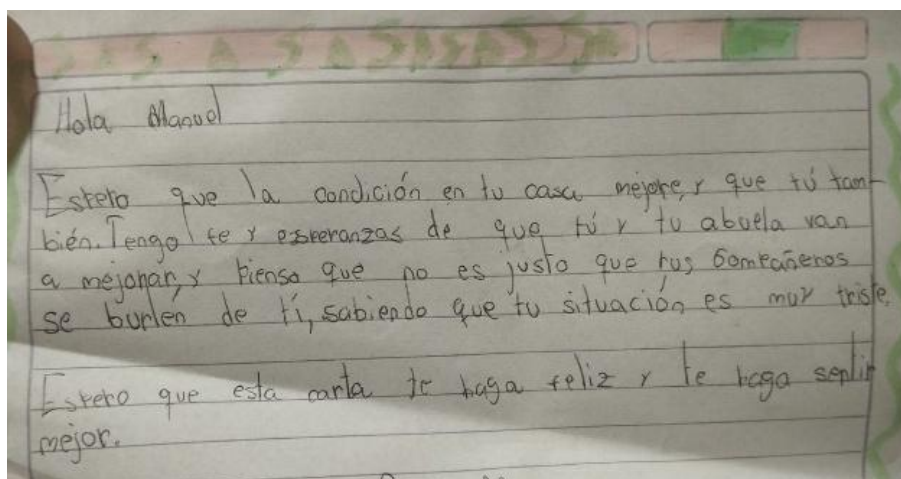
Estas son algunas de las cartas donde los estudiantes muestran indignación frente a las situaciones que vive Manuel. Por ejemplo, una estudiante afirmó sentir “*rabia por la forma en que lo tratan*”, lo cual muestra una reacción emocional no solo frente a la conducta del niño, sino frente al trato desigual que recibe por parte de sus compañeros.

Esta rabia puede comprenderse como una emoción política, en la medida en que está motivada por la percepción de injusticia. La estudiante logró vincular las condiciones que

atraviesa Manuel, como el hambre y la larga caminata para llegar a la escuela, con su derecho a ser tratado con respeto, reconociendo que su comportamiento no surge de manera aislada, sino como respuesta a un entorno adverso.

De manera similar, otra estudiante señala que *“no es justo que se burlen de él”*, lo que evidencia la construcción de un juicio moral frente a la situación. En estos casos, los estudiantes no se limitaron a describir el conflicto como una “pelea”, sino que identificaron el maltrato como una acción injusta que debe ser cuestionada. Este tipo de interpretaciones permitió ubicar la emoción en un plano colectivo, en el que se reconoce la responsabilidad del entorno y no únicamente del individuo.

Ilustración 6. Carta 5



Fuente: Elaboración Propia

Este tipo de interpretaciones permitió comprender cómo las emociones comienzan a adquirir una dimensión más amplia. La indignación frente al trato que recibe Manuel y la preocupación por su situación reflejan una lectura más crítica del contexto, donde los

estudiantes identificaron que existen dinámicas de exclusión que afectan la convivencia escolar.

Apertura hacia la solidaridad y el deseo de acción colectiva

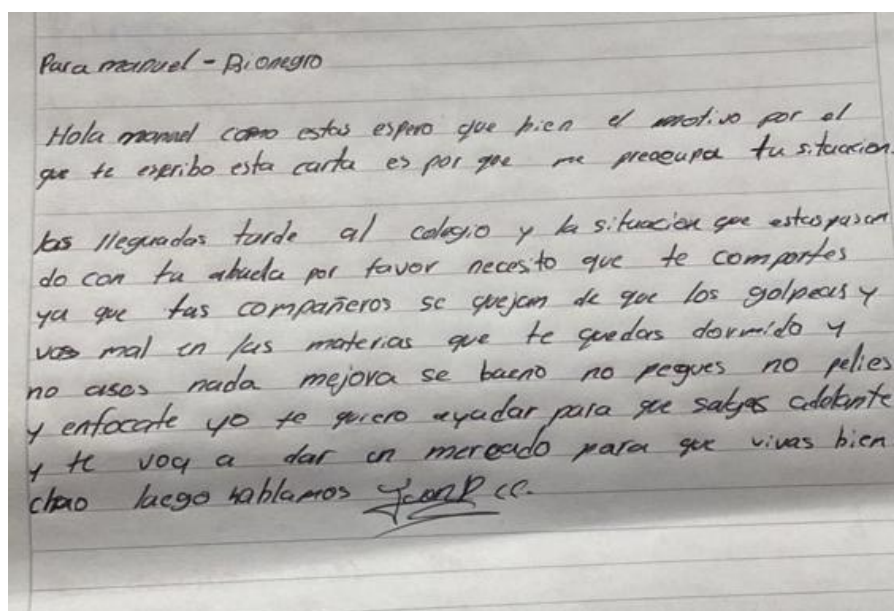
Un hallazgo fundamental en esta fase de la investigación fue el tránsito del “consejo individualizante” hacia una solidaridad activa y comunitaria. Mientras que en los hallazgos iniciales predominaba la idea de que Manuel debía “respirar y calmarse”, en las últimas cartas los estudiantes se posicionan como agentes de cambio dentro de la situación. Esto permitió evidenciar cómo las emociones pueden trascender lo personal e individualizante para orientarse hacia la comprensión del otro y, en algunos casos, hacia la formulación de alternativas que contribuyan a transformar realidades que afectan a la sociedad.

1. De la recomendación individual a la propuesta material y colectiva

En lugar de limitarse a pedirle a Manuel que cambie su comportamiento, varios estudiantes formularon propuestas que abordaron las causas estructurales de su malestar, como el hambre y la falta de recursos.

En la **ilustración 7. Carta 6** por ejemplo, rompe la barrera del discurso verbal al proponer una solución tangible: "te voy a dar un mercado para que vivas bien".

Ilustración 7. Carta 6



Para Manuel - Bionegro

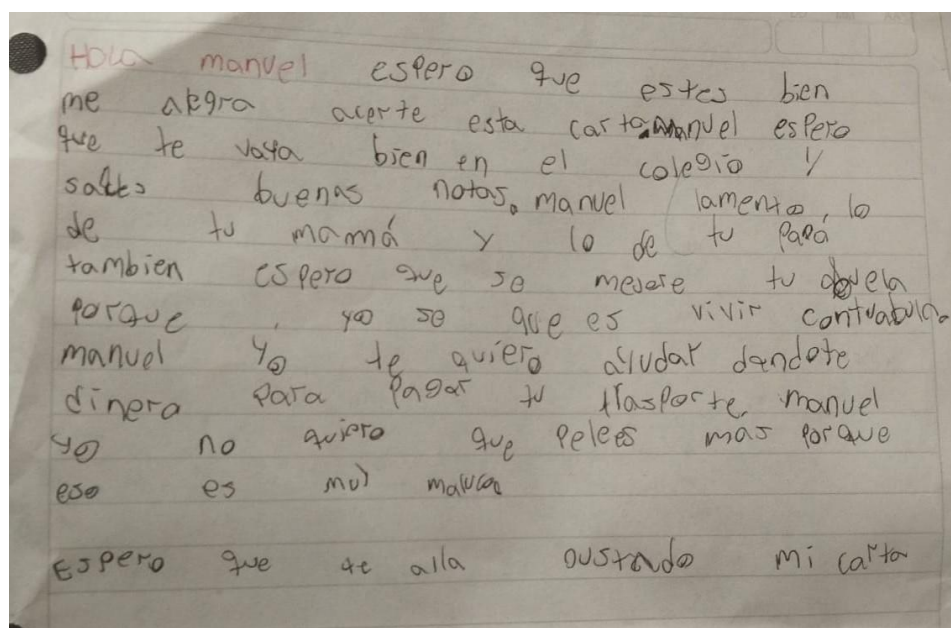
Hola Manuel como estás espero que bien el motivo por el que te escribo esta carta es por que me preocupa tu situación.

Las llegadas tarde al colegio y la situación que estás pasando con tu abuela por favor necesito que te comportes ya que tus compañeros se quejan de que los golpeas y vas mal en las materias que te quedas dormido y no asos nada mejora se bueno no pegues no pelies y enfocate yo te quiero ayudar para que salgas adelante y te voy a dar un mercado para que vives bien claro luego hablamos *Juan P. C.*

Fuente: Elaboración Propia

Por su parte, en la **Ilustración 8. Carta 7** identifica la precariedad económica como un obstáculo para la educación y ofrece un gesto de ciudadanía económica: "te quiero ayudar dándote dinero para pagar tu transporte".

Ilustración 8. Carta 7



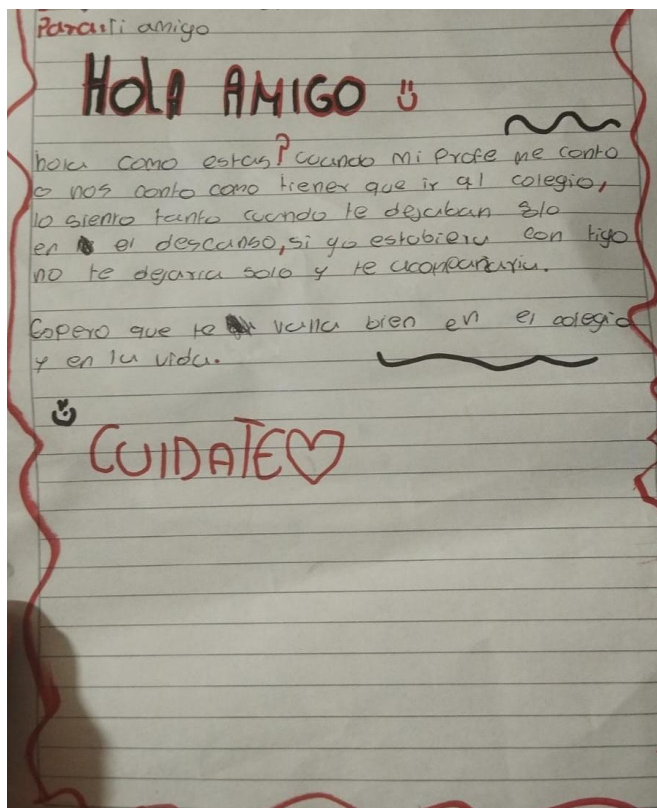
Fuente: Elaboración Propia

Estas respuestas demuestran que, a través de la escritura, los niños lograron conectar el bienestar del otro con su propia capacidad de acción, reflejando lo que Martha Nussbaum define como ver el bienestar ajeno como parte del bienestar común.

2. La compañía como acto de justicia restaurativa

Otro grupo de cartas se enfocó en la solidaridad relacional, cuestionando la soledad a la que el grupo ha sometido a Manuel. Por ejemplo, en **ilustración 9. Carta 8** se identificó la exclusión en los descansos como una injusticia y propuso su presencia como reparación: "si yo estuviera contigo no te dejaría solo y te acompañaría". Al llamarlo directamente "amigo", aquí se realiza un acto de reconocimiento de dignidad que busca "reparar simbólicamente" a quien ha sido marginado.

Ilustración 9. Carta 8

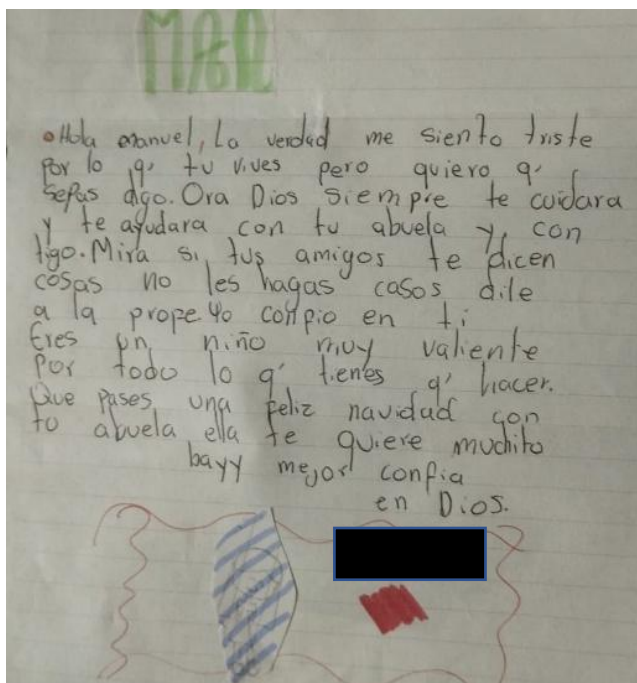


Fuente: Elaboración Propia

3. El género epistolar como catalizador de la corresponsabilidad

El acto de escribir a un destinatario real o imaginario obliga al estudiante a una toma de posición ética. En la **ilustración 10. Carta 9** el estudiante propone activar redes institucionales, sugiriendo a Manuel que "puedes decirle a la profesora", lo que mostró el deseo de movilizar mecanismos de acompañamiento colectivo.

Ilustración 10. Carta 9



Fuente: Elaboración Propia

En conjunto, estos hallazgos demostraron que el género epistolar funciona como una herramienta pedagógica de formación ciudadana. Al permitir que los estudiantes articulen la indignación moral con propuestas de apoyo mutuo, la escuela deja de ser solo un espacio de instrucción emocional individualista para convertirse en un lugar de "pensamiento crítico y sensibilidad social". La escritura de cartas permitió, finalmente, que los niños y niñas no solo sintieran por el otro, sino que pensarán con el otro en la construcción de una convivencia más justa.

Propuesta pedagógica: Blog “Ciudadanos en Crecimiento”

Como respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, orientado al diseño de una propuesta didáctica que fortalezca la expresión de emociones políticas a través del

género epistolar y contribuya a los procesos de formación ciudadana, se construyó el blog pedagógico denominado “*Ciudadanos en Crecimiento*” .

Acceso al blog: <https://emocionespoliticas.readdy.co/>

La propuesta es una guía didáctica dirigida a docentes, para ser aplicada entre estudiantes de transición a quinto de básica primaria y se fundamenta en una perspectiva que entiende las emociones como construcciones sociales y políticas, vinculadas a experiencias de justicia, convivencia y reconocimiento del otro. En esta línea, se retoman aportes de Nussbaum (2014), quien plantea que emociones como la compasión, la indignación y la empatía cumplen un papel central en la vida democrática, así como enfoques pedagógicos críticos inspirados en Freire (1970), quien plantea que la educación debe partir de la problematización de la realidad vivida por los estudiantes. En coherencia con ello, las actividades propuestas no buscan únicamente que los estudiantes identifiquen sus emociones, sino que reflexionen sobre las situaciones de injusticia que las generan, promoviendo una lectura crítica del entorno y la construcción de posicionamientos frente a este, sembrando así la reflexión sobre la realidad como punto de partida para la formación ciudadana.

De este modo, el uso de la historia de Manuel como recurso pedagógico se fundamenta en el valor de las narrativas en la educación. De acuerdo con Bruner (1990), los relatos permiten a las personas, organizar la experiencia y construir significado a partir de situaciones concretas. En este caso, la historia de Manuel no solo funciona como un ejemplo, sino como una mediación que posibilita a los estudiantes situarse frente a una realidad de injusticia, favoreciendo la empatía, la reflexión y la toma de postura, especialmente en actividades como la escritura de cartas, donde los estudiantes dialogan directamente con la experiencia del otro.

Para dar coherencia a estos fundamentos, diseñamos una propuesta de siete actividades que no están ahí al azar, sino que siguen una estructura organizada de manera secuencial. El viaje comienza en el reconocimiento individual para luego abrirse hacia una comprensión social de lo que sentimos, terminando en la potencia de la acción colectiva. No se trata solo de etapas: primero buscamos que el estudiante se encuentre consigo mismo y con el otro, para que ese vínculo le permita, más adelante, procesar la injusticia y terminar tomando una postura clara y participativa frente a los problemas de su entorno.

Las actividades propuestas son: “¿Quién soy yo en este grupo?”, “Cartografía de las emociones políticas”, “Ponerse en los zapatos del otro”, “Cine foro”, “Debate: ¿pensar en mí o en todos?”, “Escenas de la vida real” y “Cartas para un mundo mejor”. A continuación, se presenta una síntesis de la propuesta:

Tabla 3. Síntesis de actividades del blog “Ciudadanos en Crecimiento”.

	Actividad	Emoción política central	Estrategia	Duración
1	¿Quién soy yo en este grupo?	Reconocimiento del otro	Reflexión individual y grupal	1 sesión
2	Cartografía emocional	Empatía y reconocimiento del entorno	Mapeo territorial	1 sesión

3	Ponerse en los zapatos del otro	Empatía	Toma de perspectiva	1 sesión
4	Cine foro	Empatía, indignación, esperanza	Análisis fílmico	1–2 sesiones
5	Debate	Justicia y solidaridad	Argumentación	1 sesión
6	Escenas de la vida real	Empatía y toma de decisiones	Juego de roles	1 sesión
7	Cartas para un mundo mejor	Compasión y esperanza	Género epistolar	1 sesión

Fuente: elaboración propia.

Un elemento articulador de la propuesta es la historia de Manuel, un niño que representa situaciones reales de vulnerabilidad presentes en los contextos educativos, la evaluación de su caso permite situar a los estudiantes frente a experiencias concretas de desigualdad, facilitando la construcción de juicios morales y la expresión de emociones políticas. El uso de este tipo de relatos se fundamenta en su capacidad para generar identificación, reflexión y posicionamiento frente a una realidad social, facilitando procesos de comprensión más profundos que trascienden lo abstracto.

La propuesta del blog fue pensada para ser implementada en contextos educativos diversos, como los abordados en esta investigación (escuela rural multigrado,

establecimiento privado urbano y modelo de aceleración del aprendizaje). En este sentido, se reconoce su carácter flexible, permitiendo ajustes según las características del grupo, las edades y las dinámicas institucionales, sin perder su enfoque formativo centrado en la dimensión social de las emociones.

En cuanto a la evaluación, la propuesta incorpora un enfoque cualitativo basado en la observación de transformaciones en las producciones escritas, las intervenciones orales y las actitudes de los estudiantes. Se sugieren criterios como la capacidad de reconocer al otro, la identificación de situaciones de injusticia, la argumentación de posturas y la formulación de propuestas colectivas. Estos elementos pueden ser registrados por el docente mediante diarios de campo, revisión de actividades, seguimiento a los procesos individuales y colectivos.

De igual manera, se propone el uso de una carpeta de trabajo como herramienta de seguimiento, en la cual los estudiantes recopilan sus producciones a lo largo de las actividades. Este recurso permite evidenciar el proceso de aprendizaje y facilita la reflexión tanto del estudiante como del docente sobre las transformaciones en la forma de comprender y expresar las emociones.

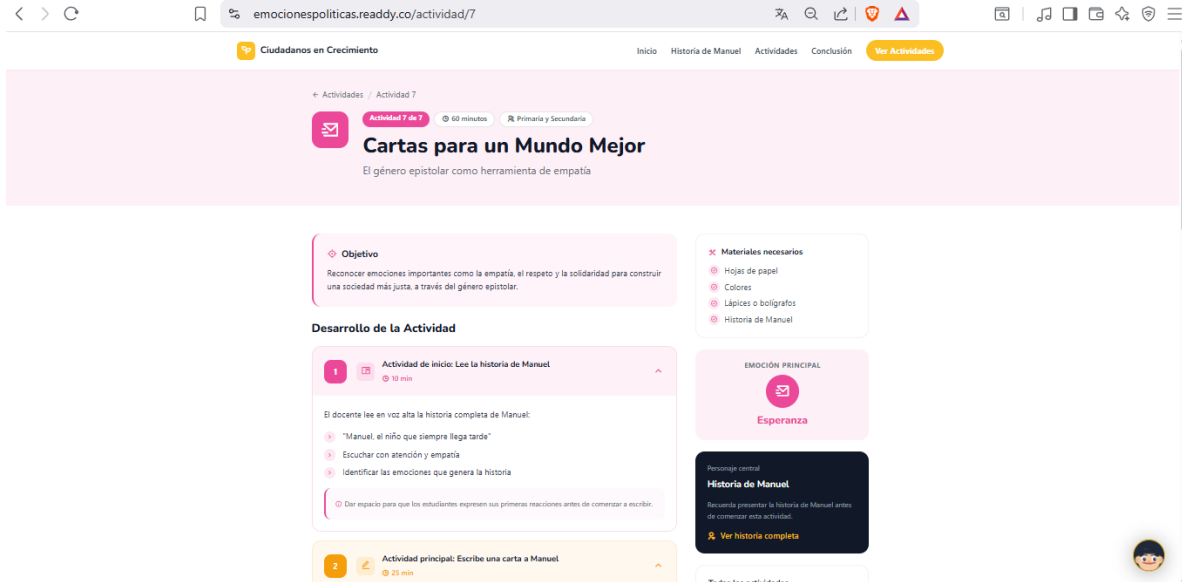
Es importante señalar que, si bien la propuesta presenta un potencial significativo para el trabajo de las emociones políticas en el aula, su implementación puede verse limitada por factores como la formación docente en educación emocional, el tiempo disponible dentro del currículo y las condiciones institucionales de cada contexto. Asimismo, su desarrollo requiere una mediación pedagógica intencionada, ya que sin un acompañamiento reflexivo las actividades podrían reducirse a ejercicios descriptivos sin alcanzar su dimensión crítica.

Al analizar la propuesta en su totalidad, lo que presentamos es una respuesta directa a lo que encontramos en el campo. No queríamos quedarnos en esas lecturas donde la emoción se agota en el individuo; por eso, el diseño busca que las emociones se entiendan, de una vez por todas, como hechos sociales y políticos. Así, este blog va más allá de ser un simple registro de actividades; se convierte en una herramienta real para que cualquier escuela pueda unir el sentir con la reflexión crítica y la fuerza de la acción colectiva.

Expresiones de emociones políticas a través del género epistolar

El género epistolar es el eje central de nuestra propuesta, alcanzando su punto máximo en la actividad número 7 “Cartas para un mundo mejor”. El ejercicio de escribirle a Manuel fue el detonante para que los estudiantes se posicionaran frente a la injusticia de su historia. Más allá de una simple redacción, este acto permitió que la empatía y la compasión se transformaran en indignación ética y esperanza colectiva. Al tener que construir un mensaje para un otro real en su imaginario, los estudiantes procesaron la realidad social desde una sensibilidad política que antes no aparecía en sus relatos.

Ilustración 11. Pantallazo actividad 7. Blog ciudadanos en crecimiento



Fuente: *Emociones políticas. (s.f.). Emociones políticas.*

<https://emocionespoliticas.readdy.co/>

La actividad se desarrolla en varios momentos que permite guiar a los estudiantes en la comprensión y expresión de sus emociones. En primer lugar, se presenta la historia de Manuel, un niño que enfrenta condiciones de vulnerabilidad, con el propósito de que los estudiantes conozcan su situación y puedan reflexionar sobre su realidad. Posteriormente, en la actividad principal, los estudiantes escriben una carta dirigida a Manuel, en la que expresan lo que piensan, sienten y opinan sobre su situación, planteando también posibles mensajes o consejos. Para orientar este proceso, se proponen preguntas que invitan a la reflexión, como comprender las razones de su comportamiento y ponerse en su lugar.

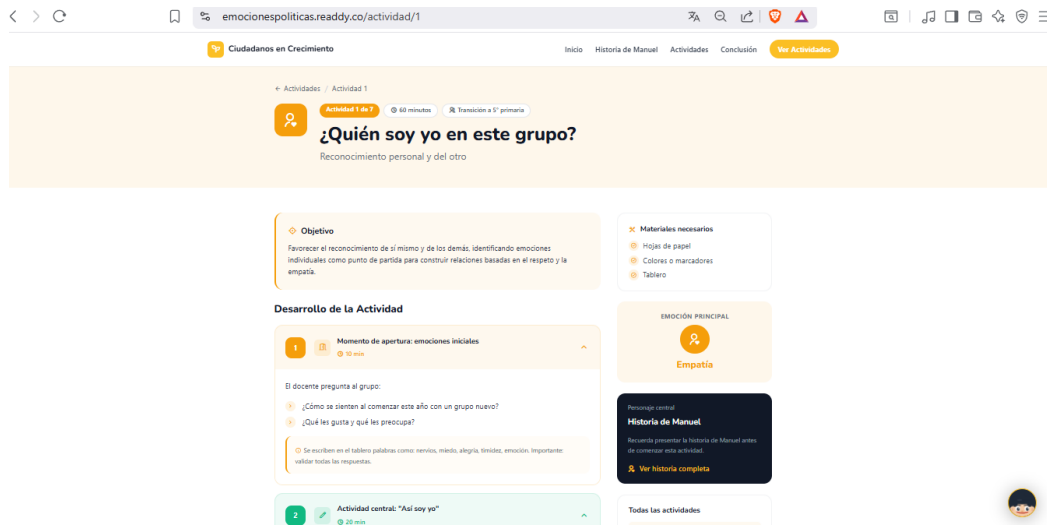
Luego, se desarrolla un momento de reflexión, donde los estudiantes identifican las emociones presentes en sus escritos y las representan a través de dibujos o descripciones,

favoreciendo una mayor comprensión de lo que sienten. A continuación, se propone un espacio para pensar como ciudadanos, en el que se relacionan las emociones con la convivencia y la vida en sociedad, destacando cómo la empatía, la justicia y el respeto influyen en las acciones hacia los demás. Finalmente, se incluye una actividad creativa opcional en la que los estudiantes ilustran sus cartas, reforzando la conexión entre emoción, expresión y reflexión.

Formación ciudadana a partir de las emociones políticas

La formación ciudadana en la propuesta del blog se construye de manera progresiva a través de las diferentes actividades, iniciando desde el reconocimiento individual hasta la comprensión del otro y la acción colectiva. En este sentido, la Actividad 1 “¿Quién soy yo en este grupo?” permite que los estudiantes identifiquen sus propias emociones, reconozcan sus gustos, miedos y formas de sentir, y comiencen a descubrir similitudes y diferencias con sus compañeros, sentando así una base para el respeto y la convivencia. Por su parte, la Actividad 2 “Cartografía de las emociones políticas” amplía esta comprensión al llevar a los estudiantes a relacionar sus emociones con los espacios que habitan, permitiéndoles reconocer experiencias de justicia, injusticia, empatía o solidaridad en su entorno cotidiano.

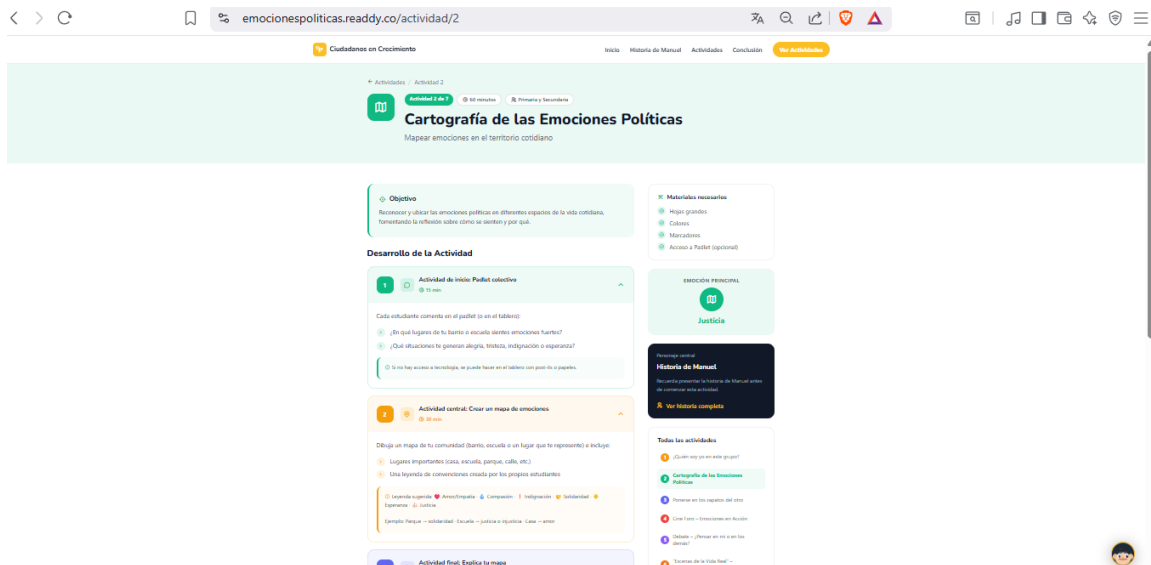
Ilustración 12. Pantallazo actividad 1. Blog ciudadanos en crecimiento



Fuente: Emociones políticas. (s.f.). Emociones políticas.

<https://emocionespoliticas.readdy.co/>

Ilustración 13. Pantallazo actividad 2 Blog Ciudadanos en crecimiento.



Fuente: Emociones políticas. (s.f.). Emociones políticas.

<https://emocionespoliticas.readdy.co/>

A partir de este primer acercamiento, las demás actividades del blog como *“Ponerse en los zapatos del otro”*, el *cine foro*, el *debate*, la *dramatización* y la *escritura de cartas* profundizan en la comprensión del otro y en la construcción de respuestas frente a situaciones de injusticia. En conjunto, estas estrategias permiten que los estudiantes no solo reconozcan las emociones, sino que también las vinculen con la convivencia y la vida en sociedad, fortaleciendo así una formación ciudadana basada en la empatía, el pensamiento crítico y la acción colectiva.

Discusión

La presente discusión se organiza a partir de tres categorías centrales: *emoción centrada en la individualidad, falta de reconocimiento del otro y ausencia de emociones políticas*, a partir de las cuales emergen subcategorías que permitieron comprender la transición hacia la empatía, el reconocimiento de la injusticia y la acción colectiva.

En cuanto a la categoría emoción centrada en la individualidad, los hallazgos evidenciaron que los estudiantes interpretan el conflicto desde una lógica de autorresponsabilidad, en la que la solución depende exclusivamente del cambio de conducta del individuo. A diferencia de lo que propone la educación emocional hegemónica, representada en autores como Daniel Goleman (1996) y Bisquerra, donde la autorregulación se presenta como un elemento positivo para la convivencia, los resultados de esta investigación mostraron que, cuando este enfoque se aplica de manera descontextualizada, puede derivar en una lectura que individualiza el conflicto y despoja a las emociones de su dimensión social.

Estos hallazgos obligan a cuestionar la idea de que basta con enseñar a los estudiantes a 'controlar' lo que sienten para que la convivencia mejore. Lo que realmente aparece en el aula es una especie de domesticación emocional: la ira, por ejemplo, no se procesa ni se entiende, simplemente se neutraliza. La escuela, bajo este modelo, no solo se dedica a regular el afecto, sino que termina por amputar su potencial crítico. El resultado son sujetos que saben adaptarse perfectamente a su entorno, pero que han perdido la capacidad de cuestionarlo.

Al analizar la falta de reconocimiento del otro, notamos que a los estudiantes les cuesta ver cómo el entorno influye en el conflicto; prefieren culpar o señalar la conducta de

quien está afectado. Si bien Michalinos Zembylas (2018) nos dice que las emociones están tejidas por relaciones de poder y dinámicas sociales, nuestros resultados revelan una realidad distinta: en el día a día del aula, esas relaciones son invisibles para los alumnos. No se reconocen de forma espontánea, y ese vacío es lo que impide que el conflicto se entienda como algo que se construye entre todos, y no como un problema individual.

En este sentido, la ausencia del otro en la interpretación del problema evidenció una forma de despolitización de la experiencia emocional, en la que las relaciones sociales quedan invisibilizadas y el conflicto se reduce a un asunto individual.

Por su parte, la categoría ausencia de emociones políticas permitió comprender de manera más profunda este fenómeno. Los resultados mostraron que emociones como la indignación o la compasión no emergen de manera espontánea, lo que coincide con lo planteado por Martha Nussbaum (2014) y Marín-Posada et al. (2017), quienes señalan que las emociones políticas se configuran socialmente. No obstante, este estudio va un paso más allá al evidenciar que el contexto escolar, en lugar de favorecer su desarrollo, puede contribuir a su inhibición.

Esto sugiere que el silencio emocional no es un vacío, sino un efecto de poder que prioriza el orden escolar sobre la indignación ética y social. En línea con lo planteado por Zembylas (2018), dichas regulaciones se manifiestan en el lenguaje pedagógico (‘contrólate’, ‘compórtate’), en el currículo que privilegia la adaptación y en las dinámicas de pares que sancionan la diferencia y formas de pensar ajenas al grupo. De este modo, se neutraliza la ira: una emoción capaz de activar juicios morales queda atrapada en el filtro del autocontrol individual. Es una oportunidad perdida, pues como bien señala Nussbaum (2014), la dimensión evaluativa de las emociones es la que realmente permite el salto hacia la

deliberación ética. Sin ese reconocimiento, la vida democrática en la escuela se queda sin su motor emocional más genuino

Esto permite plantear que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, puede operar como un escenario de despolitización emocional, en el que se promueve la adaptación del individuo al sistema antes que la comprensión crítica de las condiciones que generan desigualdad.

Ahora bien, en contraste con estas categorías iniciales, los hallazgos mostraron una transformación significativa cuando se implementa una mediación pedagógica intencionada. En la segunda fase emergen las categorías Ocurrencia de empatía y compasión frente a la injusticia, Reconocimiento de la injusticia y crítica a la exclusión y Apertura hacia la solidaridad y el deseo de acción colectiva, las cuales evidencian un desplazamiento desde lecturas individualizantes hacia comprensiones sociales y políticas de las emociones. Este resultado se alinea con Nussbaum (2014), quien plantea que emociones como la compasión permiten reconocer el sufrimiento del otro como relevante.

En la categoría Reconocimiento de la injusticia y crítica a la exclusión, los estudiantes no solo describieron la situación, sino que formularon juicios morales sobre ella, lo que se alinea con Duarte (2019), quien plantea que los niños construyen valoraciones éticas desde la infancia a partir de sus experiencias emocionales. Este hallazgo confirma que la emergencia de emociones políticas implica también la capacidad de juzgar y posicionarse frente a la realidad.

En este proceso, el género epistolar desempeña un papel central. A diferencia de otras estrategias pedagógicas, la escritura de cartas implica la construcción de un “yo” que se dirige

a un “otro” concreto, lo que favorece procesos de subjetivación y toma de perspectiva. En este sentido, la carta no es solo un ejercicio de escritura, sino una mediación que posibilita el encuentro con el otro desde una dimensión ética y emocional, rompiendo con la lógica individualizante evidenciada en la primera fase.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Hernando et al. (2018), quienes destacan el género epistolar como una práctica pedagógica que favorece la reflexión y la construcción de sentido en contextos educativos. De igual manera, Cuello y Aristizábal (2022) evidencian que la escritura de cartas en primaria permite desarrollar procesos de empatía y expresión auténtica, mientras que García y Guzmán (2016) señalan su potencial para vincular la experiencia personal con la escritura significativa. En esta investigación dichos aportes se amplían al evidenciar que la carta no solo favorece la expresión emocional, sino la configuración de emociones políticas.

Más allá de constatar un ‘antes’ y un ‘después’, los resultados permiten identificar el mecanismo de transformación. La mediación no operó como una instrucción directa sobre qué sentir, sino como un desplazamiento del punto de vista: al escribir una carta, el estudiante construye un *yo* que se dirige a un *tú* concreto (Manuel). Esta relación obliga a salir del circuito de la autorresponsabilidad y a considerar las condiciones del otro. En este punto, la emoción deja de ser algo que se controla y pasa a ser algo que se comprende en relación con una situación, lo que abre la puerta al reconocimiento de la injusticia y, posteriormente, a la formulación de respuestas solidarias.

Estos hallazgos permiten trascender el caso particular y plantear una reflexión más amplia sobre el papel de la escuela. Lo que se evidenció no es únicamente una dificultad en los estudiantes, sino una tendencia estructural en los modelos educativos que priorizan la

autorregulación sobre la reflexión crítica. La investigación sugiere la necesidad de repensar la educación emocional como un proceso que no solo forme individuos capaces de gestionar sus emociones, sino sujetos capaces de comprenderlas, cuestionarlas y movilizarlas en función de la transformación social.

En este sentido, el principal aporte de esta investigación radica en evidenciar que la educación emocional, cuando se aborda desde una perspectiva crítica y mediada pedagógicamente mediante el género epistolar, puede pasar de reproducir lógicas de autorregulación individual a convertirse en un escenario para la construcción de emociones políticas. Más que una transformación de la emoción en sí, lo que nuestros hallazgos subrayaron es la potencia de su interpretación y mediación pedagógica. Este matiz es fundamental para la literatura del área, pues sugiere que el puente entre lo emocional y lo ciudadano se construye en la forma en que situamos el sentir en la escuela.

Conclusiones

La presente investigación permitió responder a la pregunta orientadora: ¿De qué manera el uso didáctico del género epistolar favorece la expresión de emociones políticas en estudiantes de básica primaria y contribuye a los procesos de formación ciudadana? Los resultados evidenciaron que el género epistolar, cuando es mediado pedagógicamente desde una perspectiva crítica, no solo favorece la expresión de emociones políticas, sino que contribuye a la formación ciudadana al posibilitar que los estudiantes reconozcan la injusticia, construyan juicios morales frente a ella y se posicionen como sujetos capaces de pensar en acciones colectivas. De esta manera, la formación ciudadana se fortalece al articular emoción, reflexión ética y reconocimiento del otro en contextos concretos.

Tras el análisis, podemos concluir que el problema de fondo no es que los estudiantes carezcan de emociones, sino el tratamiento que estas reciben en la escuela. El foco no debe estar en la 'falta' de sentimiento, sino en la forma en que el entorno escolar interpreta y media esas reacciones. Es ahí, en la mediación y no en la emoción en sí, donde se juega la posibilidad de transformar el aula en un espacio de formación política real. La investigación aporta al campo al evidenciar que la articulación entre género epistolar, emociones políticas y formación ciudadana constituye una vía pertinente para superar enfoques reduccionistas de la educación emocional, mostrando que es posible transitar de una lógica de autorregulación individual hacia una comprensión social y política de las emociones en la educación básica primaria.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar prácticas individualizantes, se concluyó que la categoría emoción centrada en la individualidad

evidencia que los estudiantes interpretan los conflictos desde la autorresponsabilidad, lo que reduce las emociones a un problema de comportamiento. Lo que más llama la atención en este punto es cómo las responsabilidades colectivas terminan por invisibilizarse. Los hallazgos sugieren que, al intentar comprender un conflicto, el estudiante pierde de vista el tejido social que lo rodea. Existe una tendencia a ignorar que las relaciones sociales son las que sostienen la convivencia, prefiriendo una mirada individualista que simplifica la complejidad de lo que realmente ocurre en el aula. Por su parte, la ausencia de emociones políticas permite concluir que emociones como la indignación o la compasión no emergen de manera espontánea, no por falta de sensibilidad, sino por una mediación pedagógica que prioriza el control emocional sobre la comprensión de la injusticia. En conjunto, estas categorías evidencian procesos de despolitización emocional en el aula, en concordancia con lo planteado por Cornejo-Chávez et al. (2021).

En relación con el segundo objetivo específico, se concluyó que la categoría ocurrencia de empatía y compasión frente a la injusticia evidencia que los estudiantes logran situarse en la experiencia del otro y comprender su sufrimiento. La categoría reconocimiento de la injusticia y crítica a la exclusión permitió afirmar que los estudiantes desarrollan juicios morales frente a situaciones de desigualdad, lo cual se articula con lo planteado por Duarte (2019) sobre la construcción de valoraciones éticas en la infancia. Finalmente, la categoría apertura hacia la solidaridad y el deseo de acción colectiva constituye el hallazgo más significativo, al evidenciar que los estudiantes no solo comprendieron la situación, sino que proponen acciones orientadas a transformarla, superando así las lógicas individualizantes iniciales. Este cambio confirma que las emociones políticas pueden configurarse en la escuela

cuando son mediadas pedagógicamente, en consonancia con lo planteado por Nussbaum (2014) y Marín-Posada y Quintero (2017).

En este proceso, se concluyó que el género epistolar actúa como un dispositivo pedagógico que posibilita el paso de una comprensión individual a una relacional de las emociones, al introducir un vínculo entre un “yo” que escribe y un “otro” concreto. Este mecanismo favorece la toma de perspectiva, la elaboración de juicios y la construcción de sentido frente a situaciones de injusticia, ampliando lo planteado por Hernando et al. (2018), Cuello y Aristizábal (2022) y García y Guzmán (2016), quienes destacan su potencial en la escritura, pero no en la configuración de emociones políticas.

Un hallazgo relevante es que estos resultados se presentaron de manera consistente en tres contextos educativos distintos una escuela rural multigrado, una establecimiento privado urbano y un programa de aceleración del aprendizaje lo que permite afirmar que las prácticas individualizantes de la educación emocional responden a tendencias estructurales del sistema educativo y no a condiciones particulares de un contexto específico. Este resultado refuerza la necesidad de repensar la educación emocional a nivel más amplio, al evidenciar que sus limitaciones se reproducen en escenarios diversos.

En cuanto al tercer objetivo específico, se concluyó que el blog “Ciudadanos en Crecimiento” constituye una propuesta pedagógica pertinente y transferible a distintos contextos escolares, en la medida en que organiza de manera progresiva actividades que permiten transitar desde el reconocimiento individual hacia la comprensión social de las emociones y la acción colectiva. Su diseño evidencia que es posible traducir los hallazgos de la investigación en estrategias concretas de aula.

Como limitaciones del estudio, se reconoce que la implementación de la propuesta se desarrolló en un periodo de tiempo acotado, lo cual no permitió observar transformaciones a largo plazo. Asimismo, el análisis se centró en grupos focales reducidos dentro de cada institución, lo que limita la generalización de los resultados. Hay que reconocer que una propuesta de este tipo no funciona sola; exige que el docente asuma una mediación realmente intencionada y se forme en enfoques críticos. El problema es que, al chocar con la realidad, estas condiciones suelen ser la excepción y no la regla en muchos de nuestros contextos educativos, lo que pone un reto enorme sobre la mesa.

A partir de lo anterior, se sugiere que futuras investigaciones exploren el impacto de este tipo de estrategias en periodos más prolongados, así como la implementación del género epistolar con destinatarios reales, lo que podría profundizar los procesos de empatía y acción colectiva. También resulta pertinente analizar si efectos similares se producen mediante otros géneros narrativos o estrategias pedagógicas.

Esta investigación termina por confirmar una realidad innegable: la escuela educa el sentir con la misma fuerza con la que educa el intelecto. Al final del día, lo que se pone en juego en el aula es la formación de la subjetividad y la manera en que los estudiantes se vinculan con los demás. No se trata solo de enseñar a pensar el mundo, sino de aprender a conmoverse y actuar responsablemente dentro de él. Reconocer las emociones como parte de la vida política implica asumir la educación como un espacio en el que los estudiantes no solo aprenden a convivir, sino a cuestionar, a indignarse frente a la injusticia y a construir, junto a otros, formas más justas de habitar la sociedad.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se evidenció que las prácticas de educación emocional presentes en el aula tienden a centrarse en la autorregulación individual, lo que limita la comprensión de las emociones como fenómenos sociales y políticos. Sin embargo, también se identificó que, mediante una mediación pedagógica intencionada como el uso del género epistolar, es posible favorecer la expresión de emociones políticas y promover en los estudiantes el reconocimiento del otro, la reflexión frente a la injusticia y la construcción de respuestas colectivas.

En la fase inicial de la investigación, los niños manifestaban una tendencia hacia el individualismo emocional, centrando sus percepciones en experiencias personales sin una conexión evidente con el entorno social no obstante, durante la aplicación de instrumentos como cartas, cartografías y entrevistas, se generaron cambios progresivos en su forma de sentir y comprender la realidad esto permitió la emergencia de emociones políticas evidenciadas en la indignación ante problemáticas sociales así como el fortalecimiento de la empatía, la solidaridad y la compasión hacia los demás.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a docentes, instituciones educativas e investigadores interesados en la educación emocional y la formación ciudadana.

1. Instituciones educativas

Se recomienda a las instituciones educativas incorporar en el currículo procesos de educación emocional y formación ciudadana que reconozcan explícitamente el carácter

social y político de las emociones. Esto implica trascender enfoques centrados únicamente en la autorregulación individual y promover espacios pedagógicos donde las emociones se comprendan en relación con contextos sociales, desigualdades y dinámicas de poder.

En esta línea, resulta pertinente cuestionar los enfoques hegemónicos de la educación emocional que, como advierten Cornejo-Chávez et al. (2021), priorizan la adaptación del individuo al sistema antes que la comprensión de las condiciones sociales que atraviesan su experiencia. Por ello, se hace necesario incorporar perspectivas que reconozcan el carácter social y político de las emociones, en coherencia con lo planteado por Nussbaum (2014) y Zembylas (2018), quienes destacan su papel en la construcción de juicios morales, relaciones de poder y procesos de formación ciudadana.

2. Docentes

Por otro lado, se recomienda a los docentes implementar estrategias pedagógicas que promuevan la expresión y reflexión emocional colectiva en el aula, tales como la escritura de cartas y las cartografías sociales. Estas herramientas, como lo evidencian los resultados de esta investigación y estudios previos (Hernando et al., 2018; Cuello y Aristizábal, 2022; García y Guzmán, 2016), favorecen la toma de perspectiva y la construcción de sentido frente a experiencias sociales. Más allá de su valor didáctico, su implementación permite cuestionar prácticas tradicionales que reducen la educación emocional a ejercicios de control, abriendo espacio a la emergencia de emociones políticas como la empatía, la compasión, la indignación y la solidaridad. Asimismo, es fundamental generar espacios de diálogo en los que los estudiantes puedan construir sentidos colectivos, en coherencia con una educación orientada no solo a la convivencia, sino también a la comprensión crítica de la realidad.

Asimismo, se hace necesario fortalecer la formación docente en educación emocional, pero desde una perspectiva crítica que trascienda enfoques centrados exclusivamente en la psicología positiva. Esta investigación deja una lección clara: limitar el mundo emocional a la regulación individual es una forma de invisibilizar la realidad social del estudiante. Para romper con esta inercia, el profesorado necesita un bagaje pedagógico distinto, uno que le permita entender que el sentir de un niño está profundamente amarrado a su contexto. Solo así podremos comprender que la emoción es, en muchos casos, un reflejo de la exclusión y la injusticia social, y no solo un asunto de disciplina personal. Tal como lo plantean autores como Nussbaum (2014) y Zembylas (2018), las emociones no son únicamente respuestas individuales, sino formas de interpretar la realidad social y de posicionarse frente a ella. Por ello, una formación docente crítica debería propiciar no solo el desarrollo de habilidades emocionales, sino también la capacidad de problematizar las situaciones que las originan, evitando reducir la educación emocional a un conjunto de técnicas descontextualizadas

3. Diseñadores de política educativa

Se recomienda que las políticas públicas en educación emocional incluyendo marcos normativos como la Ley 2503 de 2025 en Colombia incorporen de manera explícita la dimensión social y política de las emociones. Los hallazgos evidencian que una política centrada únicamente en habilidades individuales resulta limitada para la formación ciudadana.

Por ello, se sugiere integrar la educación emocional con la formación ciudadana, reconocer el papel de las emociones en la participación democrática y promover lineamientos

que articulen emociones, justicia social y pensamiento crítico, en coherencia con lo planteado por Nussbaum (2014).

4. Investigadores

Se recomienda desarrollar investigaciones que profundicen en la relación entre educación emocional y formación ciudadana, incorporando enfoques metodológicos que permitan comprender las emociones en contexto. En particular, se sugiere utilizar el análisis de producciones escritas como cartas como fuente primaria de información, dado su potencial evidenciado en esta investigación para acceder a la construcción de sentido de los estudiantes.

La necesidad de profundizar en la unión entre emociones y ciudadanía es innegable. Como quedó demostrado en este trabajo, el sentir de los estudiantes es el motor que impulsa sus juicios y sus posturas ante el mundo. No es posible hablar de una formación ciudadana real si ignoramos esa dimensión emocional. Por ello, el reto para futuras investigaciones es seguir explorando cómo estos afectos pueden transformarse en herramientas de cambio y participación social. En esta línea, autores como Nussbaum (2014) y Zembylas (2018) han señalado que las emociones no solo configuran la vida individual, sino también las formas de participación democrática, mientras que Marín-Posada y Quintero (2017) destacan su papel en la construcción de subjetividades políticas desde la infancia.

Líneas de investigación futura

A partir de las limitaciones y hallazgos del estudio, se proponen las siguientes líneas de investigación:

En primer lugar, resulta necesario profundizar en cómo la gestión emocional puede contribuir a la prevención de conflictos escolares y sociales desde una perspectiva colectiva, dado que en esta investigación muchos conflictos fueron interpretados desde lo individual y no fue posible analizar a profundidad sus causas estructurales.

En segundo lugar, se propone indagar si el desplazamiento de emociones individualizantes hacia emociones políticas también se presenta al trabajar contenidos propios de áreas como las ciencias sociales, y no únicamente mediante el uso del género epistolar, lo cual permitiría ampliar el alcance pedagógico de estos hallazgos.

En tercer lugar, se considera pertinente investigar el papel de las emociones colectivas en la construcción de ciudadanía, especialmente en contextos de desigualdad, aspecto que fue evidenciado en el estudio, pero no pudo analizarse en procesos prolongados.

Finalmente, se propone profundizar en el uso del intercambio epistolar entre estudiantes reales como estrategia pedagógica. A diferencia del ejercicio con destinatarios ficticios, esta alternativa podría fortalecer la comprensión de realidades diversas, ampliar la empatía y promover formas de acción colectiva más concretas. Dado su potencial evidenciado en esta investigación, esta línea se proyecta como una de las apuestas más significativas para futuros estudios.

En conjunto, estas recomendaciones no solo buscan orientar la práctica educativa, sino también abrir caminos para repensar el lugar de las emociones en la escuela. Más allá de su dimensión individual, reconocerlas como parte de la vida social y política implica asumir el reto de formar estudiantes capaces no solo de convivir, sino de comprender su realidad, cuestionarla y participar activamente en su transformación.

Bibliografía

- Alcaldía de Rionegro. (2025). La política pública de salud mental de Rionegro goza de buena salud. <https://rionegro.gov.co/publicaciones/1144/la-politica-publica-de-salud-mental-de-rionegro-goza-de-buena-salud/>
- Arbeláez Sánchez, L. C., & Betancourth González, V. (2018). Cartografía de las emociones: Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2283>
- Beltrán, S. M., & Bernal, J. A. O. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 58–66. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Builes, C. F., & Díaz, M. V. (2022). Prácticas de cuidado de madres comunitarias que ayudan a la formación de emociones políticas en los niños y las niñas. *El Ágora U.S.B.*, 22(2), 582–600. <https://www.redalyc.org/journal/4077/407774881004/>
- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>

- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13619>
- Castrillón Londoño, J. M., Medina Zapata, J. A., & Monsalve Márquez, M. A. (2026). *Emociones políticas*. <https://emocionespoliticas.readdy.co/>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R., & Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466–474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202022000400466
- Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá. (2024). Proyecto Educativo Institucional 2024–2026. <https://lachinca.edu.co/proyecto-educativo-i/>
- Congreso de Colombia. (2025). Ley 2503 de 2025: Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional... <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 1–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

- Cuello, K., & Aristizábal, Y. (2022). ¡Llegó el correo! Una secuencia didáctica para la producción de textos epistolares tipo carta... [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/14598>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Perrone, M. E. (2005). Manual de investigación cualitativa 1: Introducción. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf
- Duarte, J. (Comp.). (2019). Emociones políticas en niños y niñas. Editorial Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/10958>
- Ediciones Norma. (2024). EmotiLab | Ediciones Norma Colombia. <https://co.edicionesnorma.com/emotilab/>
- Espinosa, M. (2010). En el amor y en la guerra: La correspondencia íntima entre Simón Bolívar y Manuela Sáenz. En *Las mujeres en la independencia de América Latina* (pp. 387–402). Universidad de San Martín de Porres.
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- García M., L., & Guzmán M., Y. (2016). El género epistolar: Una expresión de la escritura auténtica en el aula [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Gaxiola, P. (2015). *La inteligencia emocional en el aula*. Ediciones SM.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Grajales Usuga, M. E. (2022). Las emociones y su relevancia moral y política. *Franciscanum*, 64(178), 116–158.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernando, G., Antelo, E., Fava, M., Arenas, Y., & Valdez, L. (2018). Los usos del género epistolar en Pedagogía. En X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales (pp. 277–288).
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2019). Effect of political socialization on children. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 179–243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1555203>
- Keegan, P. (2021). Critical affective civic literacy. *The Journal of Social Studies Research*, 45(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003>
- Krasniqi, F. (2014). El texto epistolar: Un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios. *Tonos Digital*, 26.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus group interviewing. *Handbook of practical program evaluation*, 506-534.
- Ludz, U. (Ed.). (2014). *Hannah Arendt—Martin Heidegger: Correspondencia 1925–1975*. Herder.
- Marín-Posada, M. L., & Quintero-Mejía, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101–117.

- Montoya, N. P. M. (2018). Ethical aspects of research with children. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 16(1), 75–87.
- Muñoz Labraña, C., & Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Nussbaum, M. (2014). Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Paidós.
- OECD. (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Piñeiro, B. (2021). Neuroeducación: Emociones y aprendizaje. Magisterio.
- Sepúlveda, J. C. C., Sandoval, J. D. F., & Orozco, A. Á. (2019). Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 243–255.
- Tysklind, E. N., Areskoug, L., & Hultin, E. (2025). Political emotions in a literature classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(5), 1651–1668.
- Tuviya R., J. (2005). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Magisterio, 13, 47–49.
- Úsuga Giraldo, F. A., & Rada Restrepo, A. C. (2023). Una apuesta por la búsqueda de las emociones soterradas... [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zembylas, M. (2018). Political emotions in the classroom. *Democracy & Education*, 26(1), Article 6.

ANEXOS

Anexo 1

ENTREVISTA

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN 1: Identificar las prácticas individualistas presentes en actividades de educación emocional desarrolladas en la escuela que limitan la expresión de emociones políticas.
Estudio de caso
“Manuel, el niño que siempre llega tarde” Manuel tiene 10 años y vive con su abuela en un barrio muy pobre. Su abuela está enferma y no puede trabajar. Su mamá tiene problemas con las drogas y lo dejó cuando él era muy pequeño. Manuel no conoce a su papá. Cada mañana, Manuel debe caminar casi una hora para llegar al colegio. Muchas veces no desayuna porque en su casa no hay comida. Cuando llega al colegio, casi siempre llega tarde, con sueño y con hambre. En clase, le cuesta concentrarse y sus notas no son buenas. Algunos compañeros se burlan de él porque huele mal y su ropa está sucia. Dicen que es “descuidado” y “perezoso”.

A veces, Manuel se enoja y responde con gritos, apodos y golpes. Por eso, los demás no quieren estar con él.

1. ¿Qué piensas de la situación de Manuel?

2. ¿Por qué crees que actúa Manuel de esa manera con sus compañeros?

3. ¿Consideras que es adecuada la manera en la que Manuel está actuando?

4. Si tú fueras Manuel, ¿qué harías para portarte mejor y no enojarte con tus compañeros?

Anexo 2

CARTOGRAFÍA

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		No-
OBJETIVO ESPECIFICO DE INVETIGACION 1: Identificar las prácticas individualistas presentes en actividades de educación emocional desarrolladas en la escuela que limitan la expresión de emociones políticas.		
ESTUDIANTE:		GRADO:
SITUACIÓN -CASO: “Cartografía de la vereda” Construir un mapa comunitario en el que identifiquen emociones políticas presentes en diferentes situaciones y comprendan cómo estas contribuyen a fortalecer la vida en sociedad.		
FRAGMENTO O DIBUJO: 		
DESCRIPCION ORAL DEL ESTUDIANTE: 		
PREOCUPACION SITUADA EN LA INDIVIDUALIDAD: 		
PREOCUPACION SITUADA EN LO COLECTIVO: 		

EMOCIONES PRESENTES:
DETALLES SOBRE EMOCIONES POLITICAS:
COMENTARIOS:

Anexo 3

CARTAS

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: GENERO EPISTOLAR- CARTA		No-
OBJETIVO ESPECIFICO DE INVETIGACION 1: Identificar las prácticas individualistas presentes en actividades de educación emocional desarrolladas en la escuela que limitan la expresión de emociones políticas.		
ESTUDIANTE:	GRADO:	
SITUACIÓN -ESTUDIO DE CASO: “Manuel, el niño que siempre llega tarde” Manuel tiene 10 años y vive con su abuela en un barrio muy pobre. Su abuela está enferma y no puede trabajar. Su mamá tiene problemas con las drogas y lo dejó cuando él era muy pequeño. Manuel no conoce a su papá. Cada mañana, Manuel debe caminar casi una hora para llegar al colegio. Muchas veces no desayuna porque en su casa no hay comida. Cuando llega al colegio, casi siempre llega tarde, con sueño y con hambre. En clase, le cuesta concentrarse y sus notas no son buenas. Algunos compañeros se burlan de él porque huele mal y su ropa está sucia. Dicen que es “descuidado” y “perezoso”.		

A veces, Manuel se enoja y responde con gritos, apodos y golpes. Por eso, los demás no quieren estar con él.
FRAGMENTO O DIBUJO:
PREOCUPACION SITUADA EN LA INDIVIDUALIDAD:
PREOCUPACION SITUADA EN LO COLECTIVO:
EMOCIONES PRESENTES:
DETALLES SOBRE EMOCIONES POLITICAS:
COMENTARIOS:

Anexo 4

**PRODUCCIÓN DE CARTAS, DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE
ACTIVIDADES ORIENTADAS AL DESARROLLO DE EMOCIONES
POLÍTICAS.**

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		No-
GENERO EPISTOLAR		
OBJETIVO ESPECIFICO DE INVETIGACION 2: Caracterizar los aportes del género epistolar en la expresión de emociones políticas y formación ciudadana en estudiantes de básica primaria.		
ESTUDIANTE:		GRADO:
SITUACIÓN -CASO: “Manuel, el niño que siempre llega tarde” Manuel tiene 10 años y vive con su abuela en un barrio muy pobre. Su abuela está enferma y no puede trabajar. Su mamá tiene problemas con las drogas y lo dejó cuando él era muy pequeño. Manuel no conoce a su papá. Cada mañana, Manuel debe caminar casi una hora para llegar al colegio. Muchas veces no desayuna porque en su casa no hay comida. Cuando llega al colegio, casi siempre llega tarde, con sueño y con hambre. En clase, le cuesta concentrarse y sus notas no son buenas.		

Algunos compañeros se burlan de él porque huele mal y su ropa está sucia. Dicen que es “descuidado” y “perezoso”.

A veces, Manuel se enoja y responde con gritos, apodos y golpes. Por eso, los demás no quieren estar con él.

IMAGEN DE CARTA:

PREOCUPACION SITUADA EN LO COLECTIVO:

EMOCIONES PRESENTES:

DETALLES SOBRE EMOCIONES POLITICAS:

COMENTARIOS:

Anexo 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Práctica investigativa IX

Consentimiento informado

Institución educativa: _____

Ciudad y fecha: _____

Señores(as) Padres de familia y/o acudientes.

Reciban un cordial saludo.

En el marco de la práctica pedagógica que realizo en la Institución Educativa _____, solicito muy amablemente su autorización para la participación de su hijo(a) _____, del grado _____ en la investigación titulada: “El cultivo de emociones políticas en básica primaria: una propuesta sociocrítica a través del género epistolar.”

Justificación y objetivos:

Esta investigación busca comprender y fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en el aula escolar, con el fin de generar estrategias pedagógicas que aporten a su desarrollo integral y bienestar.

Procedimientos:

La participación de su hijo(a) consistirá en realizar algunas cartas, cartografías, entrevistas, videos, fotografías y actividades que sirvan como instrumento de investigación para la recolección de datos. Estas se realizarán dentro del horario y los espacios habituales de la institución educativa.

Aspectos éticos:

- Consentimiento y asentimiento informado: El consentimiento lo otorgan ustedes como padres o acudientes; de igual manera, su hijo(a) será informado en un lenguaje claro y sencillo sobre la investigación y se le pedirá su asentimiento para participar.
- Confidencialidad y privacidad: Toda la información recolectada será tratada con absoluta reserva.
- Beneficencia y riesgos: La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos para los niños.
- Derecho a retirarse: La participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento.

Marco legal:

Este consentimiento se acoge a la Constitución Política de Colombia, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012), el Decreto 1377 de 2013 y demás normas vigentes.

Atentamente, estudiante en formación de la Licenciatura en básica primaria.

Nombre: _____ C.C. _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES O ACUDIENTES

Firma o nombre

Cédula

Anexo 5

ASENTIMIENTO INFORMADO

Práctica investigativa IX

Asentimiento informado para niños y niñas.

Institución educativa: _____

Ciudad y fecha: _____

Hola, niños y/o niña:

Soy _____, maestra en formación en la Institución Educativa _____ . Estoy realizando una investigación llamada “El cultivo de emociones políticas en básica primaria: una propuesta sociocrítica a través del género epistolar”, con el fin de aprender más sobre cómo mejorar las clases y hacer que el aprendizaje sea más divertido y útil para ustedes.

Quiero invitarte a participar en esta investigación. Para esto, es importante que sepas lo siguiente:

- Vas a realizar algunas actividades en clase como: juegos, dibujos, responder preguntas y participar en algunas fotografías.

- Nadie sabrá tu nombre ni te podrán identificar.
- No corres ningún riesgo. Solo se trata de actividades normales de clase.
- Si en algún momento no quieres participar, puedes decirlo y no pasará nada malo.

Tu opinión es muy valiosa. Si estás de acuerdo en participar, puedes decir “sí” y firmar aquí abajo. Si no quieres, está bien, y nadie se enojará contigo.

Gracias por tu ayuda.

Nombre del niño/niña: _____

Firma o dibujo: _____

Grado: _____