

Educación emocional en tiempos de crisis: relatos personales en escenarios de violencia armada y emergencia sanitaria

FERNANDO CASTAÑO URIBE, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

fernandoelactor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7728-6139>

DOI: 10.33255/26181800/2468

Resumen

Este artículo explora la imaginación literaria como recurso pedagógico para promover la educación emocional en estudiantes afectados por el conflicto armado en Colombia. Se implementaron dos dispositivos: (a) relatos de vida y (b) cartografías del ser como metonimia corporal para activar memoria, proyección y autorrepresentación. Teóricamente, se dialoga con Nussbaum (1997, 2012, 2014) sobre imaginación y emociones públicas; con Bisquerra (2011) y Mayer y Salovey (1997) sobre educación y competencias emocionales; con González Rey (2013) sobre subjetividad histórico-cultural; y con Halbwachs (1992) y Jelin (2021) sobre memoria social. Se incorporan, además, perspectivas psicosociales latinoamericanas (Martín-Baró, 1998) y referentes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013). Metodológicamente, se combinaron el estudio de caso y la creación colectiva y criterios de confiabilidad cualitativa (triangulación analítica, auditoría y criterios *big tent*). Participaron 52 estudiantes de Bogotá, Villavicencio, Villagorgona y Chitaraque. Los resultados muestran, en el eje aversivo, que el clima, el hacinamiento, la brecha tecnológica y la pandemia reconfiguraron el horizonte afectivo escolar y desplazaron, en varios casos, la centralidad narrativa del conflicto; en el eje bucólico, los jóvenes proyectaron futuros vinculados al bienestar familiar, la formación técnica o universitaria y la movilidad social y simbólica. Se concluye que la imaginación literaria operó como una tecnología pública de la sensibilidad que canaliza emociones complejas,

Para citación de este artículo: Castaño Uribe, F. (2026). Educación emocional en tiempos de crisis: relatos personales en escenarios de violencia armada y emergencia sanitaria. *Utopías. Segunda época*, 6, P. 1-21. DOI: 10.33255/26181800/2468.

resignifica el dolor y habilita agencia y ciudadanía emocional en contextos de vulnerabilidad y posacuerdos.

PALABRAS CLAVE: educación emocional, imaginación literaria, conflicto armado, pandemia, narrativas estudiantiles

Emotional education in times of crisis: personal accounts in settings of armed violence and health emergencies

Abstract

This article explores literary imagination as a pedagogical resource to foster emotional education among students affected by the armed conflict in Colombia. Two approaches were implemented: (a) life stories and (b) "cartographies of the self"—used as a bodily metonymy—to activate memory, future projection, and self-representation. Theoretically, the study engages with Nussbaum (1997, 2012, 2014) regarding imagination and public emotions; Bisquerra (2011) and Mayer and Salovey (1997) regarding education and emotional competencies; González Rey (2013) regarding historical-cultural subjectivity; and Halbwachs (1992) and Jelin (2021) regarding social memory. Additionally, Latin American psychosocial perspectives (Martín-Baró, 1998) and frameworks from the National Center for Historical Memory (CNMH, 2013) are incorporated. Methodologically, the study combined case study research and collective creation with qualitative reliability criteria (analytical triangulation, auditing, and "big tent" criteria). Participants included 52 students from Bogotá, Villavicencio, Villagorgona, and Chitaraque. Results regarding the "aversive axis" show that environmental conditions, overcrowding, the digital divide, and the pandemic reconfigured the school's affective landscape and, in several cases, displaced the conflict from the center of the narrative; regarding the "bucolic axis," young people envisioned futures linked to family well-being, technical or university education, and social and symbolic mobility. The study concludes that literary imagination functioned as a public technology of sensibility that channels complex emotions, reinterprets pain, and enables agency and emotional citizenship within contexts of vulnerability and the post-agreement era.

KEYWORDS: emotional education, literary imagination, armed conflict, pandemic, student narratives

Introducción

En Colombia, la escuela en territorios atravesados por el conflicto armado y por la pandemia debió gestionar emociones y reconstruir sentidos de vida en escenarios de precariedad material y simbólica. Desde la literatura, las emociones se conciben como juicios de valor con función pública (Nussbaum, 2012, 2014), cuya educación exige competencias específicas (conciencia, regulación, autonomía y competencia social) (Bisquerra, 2011; Mayer y Salovey, 1997). La imaginación literaria entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y narrar mundos posibles funciona como insumo para la deliberación pública y la ciudadanía (Nussbaum, 1997); la memoria se entiende como proceso socialmente anclado y disputado (Halbwachs, 1992; Jelin, 2002/2021). En perspectiva latinoamericana, el trabajo psicosocial prioriza la resignificación del sufrimiento, la reconstrucción de vínculos y la agencia (Martín-Baró, 1998), líneas recogidas en políticas de memoria (CNMH, 2013). La pandemia por COVID-19 reconfiguró la escolaridad con cierres, alternancia y educación a distancia, profundizando desigualdades: en 2021, 60,5 % de hogares tenía conexión a internet (70,0 % en cabeceras vs. 28,8 % en rural disperso), con el costo como principal barrera (DANE, 2022). En paralelo, se registraron aumentos de deserción/repitencia y brechas de desempeño (Saber 11), especialmente en estudiantes con desventaja socioeconómica (ICFES, 2022; Banco de la República, 2021). En Bogotá, la estrategia Aprende en Casa documentó ajustes curriculares, necesidades de acompañamiento y prácticas de evaluación en 2020 (SED, 2020). Así las cosas, se identifica como vacío se halla que abundan descripciones de afectaciones, pero faltan diseños pedagógicos que articulen narrativas estudiantiles, imaginación literaria y educación emocional, sostenidos en un andamiaje conceptual robusto sobre subjetividad y memoria.

Este artículo propone y evalúa un dispositivo narrativo-corporal orientado a fortalecer la agencia emocional y la formación ciudadana de estudiantes en cuatro territorios del país. El propósito central es analizar cómo la imaginación literaria, la escritura creativa y la cartografía corporal operan como recursos pedagógicos capaces de promover educación emocional y aportar a procesos de reparación simbólica en contextos atravesados por el conflicto armado y por los efectos psicosociales de la pandemia. El estudio se desarrolló con estudiantes de Bogotá (localidades de Suba y Ciudad Bolívar), Villavicencio (Meta), Villagorgona-Candelaria (Valle del Cauca) y Chitaraque (Boyacá), territorios que presentan dinámicas sociales, culturales y emocionales contrastantes.

El objetivo general consistió en valorar el potencial pedagógico de la imaginación literaria para favorecer la educación emocional y la resignificación del dolor en estudiantes que han experimentado formas directas o indirectas de violencia y disrupciones asociadas a la pandemia. Para ello, primero fue necesario construir un andamiaje conceptual que articulara de manera coherente las nociones de educación emocional, subjetividad juvenil, imaginación literaria, memoria y enfoque psicosocial, entendidas como categorías interdependientes para comprender la experiencia emocional en realidades de vulnerabilidad.

Posteriormente, se implementaron y documentaron dos dispositivos pedagógico-creativos: los relatos de vida y las cartografías del ser que permitieron explorar, tanto desde la escritura como desde la expresión corporal y simbólica, las emociones, los recuerdos, los deseos y las proyecciones vitales de los estudiantes. El análisis de estas producciones se realizó a través de un enfoque de análisis temático reflexivo, complementado con estrategias de *inquiry* narrativa que facilitaron la comprensión de las estructuras, metáforas y giros emocionales presentes en los relatos.

Finalmente, el estudio buscó identificar posibles transformaciones en las prioridades afectivas, en las formas de nombrar y resignificar el dolor, y en las proyecciones de futuro elaboradas por los estudiantes en cada uno de los territorios, reconociendo que las experiencias emocionales, los horizontes vitales y las narrativas de sí están moldeadas por las características sociales, políticas y culturales de los entornos que habitan.

Contextualización de los territorios estudiados

Los territorios incluidos presentan realidades sociopolíticas, económicas y culturales muy distintas entre sí. Esta diversidad explica las variaciones en las expresiones emocionales y simbólicas producidas por los estudiantes, particularmente en las cartografías del ser. A continuación, se describe cada región para facilitar la comprensión de los hallazgos, especialmente para lectores no familiarizados con la realidad colombiana.

Bogotá (localidades de Suba y Ciudad Bolívar)

Bogotá, capital de Colombia, es un territorio urbano altamente desigual. Suba combina zonas de clase media con áreas receptoras de población desplazada; Ciudad Bolívar es uno de los territorios con mayor vulnerabilidad socioeconómica y una de

Las principales puertas de entrada para familias víctimas de desplazamiento forzado. La presencia de organizaciones comunitarias y de redes juveniles de resiliencia es significativa, pero los estudiantes enfrentan cotidianamente violencias urbanas, precariedad y dificultades de movilidad. En estas realidades, los relatos suelen enfatizar el miedo urbano, la estigmatización territorial y la lucha por proyectos en circunstancias adversas.

Villavicencio (Meta)

Villavicencio es el centro urbano más importante de los Llanos Orientales. Ha sido históricamente un corredor estratégico para actores armados, rutas de narco-tráfico y operaciones militares, lo que dejó huellas del conflicto, desplazamiento y control territorial. Aunque hoy es una ciudad en expansión, la sensación de inseguridad, movilidad restringida entre veredas y barrios periféricos, y la experiencia de vivir «entre fronteras invisibles» persiste en las narrativas juveniles.

Entre los estudiantes de Villavicencio apareció un patrón que se hizo evidente durante el análisis: varios participantes evitaron dibujar o completar la zona correspondiente a los pies («a dónde quiero llegar»). Esto se interpretó como expresión simbólica de incertidumbre frente al futuro en un territorio aún impactado por dinámicas de violencia fluctuante, así como de dificultades de movilidad física y social, asociadas a fronteras invisibles, límites barriales y contextos de control armado.

Sensación de «no avanzar» o de tener un proyecto vital suspendido. Sin la contextualización territorial, este hallazgo puede resultar opaco para lectores internacionales; por ello se agrega la presente explicación.

Villagorgona (Valle del Cauca)

Villagorgona es un corregimiento semiurbano cercano a Cali y Palmira, y fuertemente impactado por problemáticas del suroccidente colombiano: economías ilícitas, fuerte presencia de bandas urbanas y altos índices de violencia juvenil. Es un nodo de recepción de población desplazada proveniente del Pacífico y del norte del Cauca. Las narrativas de los jóvenes reflejan tensiones entre violencia de pandillas, estigmatización territorial y búsquedas de protección familiar y comunitaria.

Chitaraque (Boyacá)

Chitaraque es un municipio rural andino de baja densidad poblacional. Aunque no ha sido un epicentro del conflicto armado, sí ha recibido personas desplazadas

y ha experimentado formas indirectas de violencia rural, asociadas a disputas históricas por tierras y economías agrícolas precarias. Los estudiantes tienden a emplear lenguaje metafórico ligado a la naturaleza, la tradición campesina y la vida bucólica, lo que contrasta fuertemente con las producciones de territorios urbanos o periurbanos.

Narrar lo vivido e imaginar lo posible

Nussbaum (1997) destaca la importancia de la imaginación literaria como elemento esencial en el ámbito del discurso público. Para ello, retoma una reflexión de Walt Whitman, quien advertía que, sin esta forma de imaginación, «las realidades se tornan grotescas, excéntricas y estériles» (p. 15). Esta afirmación conserva plena vigencia, especialmente en el contexto de los debates políticos actuales, caracterizados por su tono desarticulado y poco productivo.

En consonancia con esta perspectiva, el artículo busca responder al objetivo central de la investigación: examinar el valor pedagógico de la imaginación literaria en la promoción de la educación emocional entre estudiantes afectados por el conflicto armado en Colombia. Se parte del reconocimiento de que esta imaginación fortalece la formación ética y ciudadana y brinda recursos simbólicos para comprender y procesar el sufrimiento.

Con el enfoque metodológico del estudio, se empleó la técnica del relato de vida con el propósito de activar la imaginación literaria como recurso pedagógico para fortalecer la educación emocional en estudiantes. Para facilitar este proceso, se incorporaron prácticas de relajación diferencial y ejercicios de biomecánica, orientados al juego y la improvisación, que ayudaron a preparar el terreno emocional y expresivo necesario para la construcción narrativa.

A partir de este trabajo corporal y sensorial, se avanzó hacia el núcleo narrativo, donde los estudiantes redactaron relatos sobre dos tipos de experiencias contrastantes. Una de carácter aversivo y otra de tono bucólico, ambas relacionadas con vivencias del conflicto armado. De manera inesperada, estas narraciones derivaron en reflexiones sobre la pandemia. Al analizar los datos obtenidos, se evidenció un fenómeno relevante; la narrativa del conflicto armado, históricamente arraigada en diversas regiones del país, parecía haber sido desplazada por una nueva preocupación colectiva centrada en los efectos emocionales y sociales de la pandemia. Este cambio temático reveló una transformación en las prioridades afectivas y comunitarias dentro del entorno escolar.

El artículo se organiza en torno a dos ejes temáticos principales. El primero, lo aversivo, aborda la dimensión emocional de los participantes durante el conflicto armado, estableciendo un vínculo con sus vivencias en la pandemia, entendida como un periodo de intensificación afectiva. Este eje se orientó mediante una pregunta de inspiración aristotélica, de carácter ético y existencial: *¿Cuál es la vida que merece ser vivida?*, lo que permitió fomentar la expresión emocional y utilizar la imaginación literaria como recurso pedagógico para resignificar el dolor en realidades impactadas por el conflicto, los retos del posacuerdos¹ y la pandemia. El segundo eje, lo bucólico, se centra en la «cartografía del ser», una representación simbólica del cuerpo como territorio narrativo. A través de una silueta humana, los estudiantes reconstruyeron imaginativamente sus trayectorias vitales.

Estas dinámicas narrativas les permitieron explorar dos realidades disonantes; una determinada por la violencia y el abandono, y otra que rescata momentos de paz y esperanza. Ambas, sostenidas por la imaginación literaria, facilitaron la reconstrucción de la identidad, la resignificación de la historia personal y la proyección de futuros posibles.

Se privilegió la voz de los participantes, la reconstrucción de sus trayectorias y la interpretación de sus vivencias, reconociendo la complejidad emocional, territorial y material de su cotidianidad escolar. Para abordar estas realidades, se emplearon dos métodos complementarios: el estudio de caso y la creación colectiva. El primero, se centró en relatos de vida individuales mediante entrevistas en profundidad y observación participante, con el fin de comprender las violencias estructurales en distintos territorios. El segundo método, la creación colectiva, se trabajó en este artículo y propuso una aproximación colaborativa al conocimiento. A través de talleres participativos y ejercicios narrativos, se construyeron relatos que superan lo individual y configuran una narrativa compartida.

El relato de vida fue la técnica articuladora de ambos métodos, permitiendo el reconocimiento de subjetividades. En su dimensión individual, facilitó la exploración de las huellas del conflicto, que en muchos casos derivaron hacia la pandemia como nuevo eje narrativo. Este ejercicio integró dimensiones éticas y estéticas mediante la escritura de relatos personales, activando procesos de memoria, percepción, proyección y representación. Enmarcado en los conceptos de deliberación pública, enfoque de capacidades y emociones eudaimónicas (Nussbaum, 1997), este dispositivo pedagógico buscó resignificar experiencias marcadas por el conflicto y proyectar futuros posibles desde la dignidad y la agencia personal.

¹ Período posterior a la firma del Acuerdo de Paz entre el presidente Juan Manuel Santos y el grupo guerrillero de las FARC-EP el 24 de noviembre de 2016.

Marco conceptual

El presente marco conceptual se sitúa en la intersección entre la educación emocional, las subjetividades juveniles, la imaginación literaria como dispositivo de formación cívica, las memorias sociales en disputa y la perspectiva psicosocial en realidades impactadas por el conflicto armado. Su propósito es articular estos ejes para orientar prácticas pedagógicas situadas, éticas y políticamente conscientes en contextos atravesados por violencias y desigualdades, evitando tanto reduccionismos psicologizantes como aproximaciones moralizantes. Algunos de sus conceptos nucleares son:

Educación emocional

La educación emocional se concibe como un proceso socioeducativo continuo que busca desarrollar competencias como la conciencia, la regulación, la autonomía, la competencia social y el bienestar, entendidas como dimensiones complementarias del desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2011). En sentido operativo, hay escuelas² que adoptan el modelo de habilidades de la inteligencia emocional (IE) —percibir, usar, comprender y manejar emociones— propuesto por Mayer y Salovey (1997), entendido como un lenguaje de trabajo supuestamente útil para el diseño pedagógico y la evaluación formativa. Esta adopción, sin embargo, no supone asumir la IE como una metacategoría psicométrica obligatoria ni como indicador privilegiado de eficacia educativa (Mayer, Salovey, y Caruso, 2008).

Desde una perspectiva crítica y situada, se reconocen las discusiones contemporáneas sobre la inflación conceptual del término IE, las tensiones entre modelos «mixtos» y modelos estrictamente de habilidad, así como las controversias psicométricas relacionadas con instrumentos como el MSCEIT y los problemas de invariancia cultural al aplicar estos modelos en contextos latinoamericanos (Locke, 2005; Maul, 2012; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2004; Zaldívar Sansuán, 2024). Por ello, el concepto de competencia se utiliza en un sentido pedagógico, asociado a prácticas discursivas y relacionales situadas en el aula, y no como un rasgo medible estable.

A efectos de claridad conceptual, se establece la distinción entre lo afectivo, que remite a un campo amplio que incluye emociones, sentimientos, actitudes y valores, y lo emocional, que refiere específicamente a procesos, episodios y competencias puntuales. Esta diferencia permite formular intervenciones educativas más precisas y evitar atribuciones normativas impropias a la categoría de emoción.

² Dos de las visitadas para la aplicación de instrumentos.

En el campo de la educación emocional, diversas investigaciones han resaltado su carácter transversal en los procesos formativos y su relevancia para comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. En esta línea, estudios recientes han evidenciado cómo la educación emocional se configura como una respuesta pedagógica a problemáticas sociales actuales, particularmente en escenarios atravesados por el conflicto armado y la desigualdad (Castaño Uribe y Arias Gómez, 2023).

Además, la indagación sobre educación emocional en situaciones de violencia ha permitido reconocer la necesidad de enfoques situados que integren la memoria, la subjetividad y la experiencia vivida de los sujetos. En consecuencia, se ha planteado que el análisis de dichas problemáticas requiere una articulación entre lo emocional, lo social y lo pedagógico (Castaño Uribe, 2024).

Desde una perspectiva psicosocial, las emociones, por un lado, acompañan la práctica pedagógica, por el otro, se destaca que desempeñan un papel constitutivo en la configuración de representaciones sociales que orientan las prácticas educativas. Esta relación entre emociones y representaciones sociales permite comprender la educación como un espacio de construcción simbólica donde se articulan afectos, significados y experiencias (Castaño Uribe, 2026).

Subjetividades

Desde la tradición histórico-cultural latinoamericana, la subjetividad se entiende como un sistema dinámico de sentidos y emociones socialmente configurado, construido en la interacción con otros, con las instituciones y con las condiciones históricas concretas (González Rey, 2013). Esta concepción rechaza visiones esencialistas del «yo» y enfatiza el carácter relacional y situado de la experiencia subjetiva.

Coherente con los enfoques que hablan de juventudes en plural (Reguillo Cruz, 2000; Chaves, 2005) esta premisa cuestiona las generalizaciones sobre la juventud y propone atender a las trayectorias diferenciadas, determinadas por intersecciones de clase, género, etnia, territorio y experiencias de violencia. Pedagógicamente, esta postura obliga a adaptar los dispositivos educativos a la diversidad y complejidad de los contextos juveniles.

Imaginación literaria, emociones públicas y ciudadanía democrática

Retomando la obra de Nussbaum (1997; 2012; 2014), este espectro afirma que las emociones desempeñan un papel central en la configuración de los juicios morales y cívicos. La imaginación literaria, al exponer a los sujetos a vidas y perspectivas

distintas, favorece la empatía, la reflexión ética y la capacidad de juicio necesarias para la deliberación democrática.

En el ámbito educativo, la narrativa tanto literaria como testimonial se concibe como un recurso pedagógico que permite formar sensibilidad ética, ampliar horizontes interpretativos y fortalecer habilidades deliberativas. Esto no reemplaza la argumentación racional, todo lo contrario, la integra desde la dimensión afectiva y racional en la formación ciudadana.

Memoria social

En línea con Halbwachs (1992), la memoria se entiende como un fenómeno socialmente anclado y selectivo, configurado a partir de redes colectivas que definen qué se recuerda, cómo se recuerda y qué se silencia. En América Latina, como señala Jelin (2002/2021), la memoria constituye además un campo de disputas donde diversos actores luchan por instaurar sentidos legítimos del pasado.

En Colombia, los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) han documentado los impactos del conflicto armado y enfatizan la importancia de construir pedagogías de la memoria centradas en las víctimas, orientadas al reconocimiento, la reparación simbólica y la no repetición (CNMH, 2013). El trabajo de memoria, en este escenario, implica tanto una responsabilidad afectiva como una responsabilidad epistémica.

Perspectiva psicosocial latinoamericana: dignificación y reconstrucción comunitaria

La psicología de la liberación, propuesta por Martín-Baró (1998), aporta herramientas fundamentales para lugares atravesados por la violencia. Esta perspectiva plantea la necesidad de desideologizar el sufrimiento, es decir, de revelar las condiciones estructurales y políticas que lo producen; de reconstruir redes comunitarias que restituyan apoyo y sentido; y de dignificar el testimonio como acto ético y político.

Aplicada al ámbito educativo, esta mirada propone evitar enfoques individualizantes del malestar emocional y promover prácticas colectivas de cuidado, acompañamiento y elaboración, situadas en marcos de derechos y ciudadanía. Así las cosas, la articulación de estos ejes permite configurar una gramática pedagógica con varias implicaciones. En primer lugar, invita a cuestionar el uso indiscriminado de la inteligencia emocional, entendido como una forma de racismo epistémico que, al emplear

el modelo de habilidades como lenguaje operativo único, termina por absolutizar y colonizar el campo pedagógico. En segundo lugar, orienta la atención hacia subjetividades situadas, reconociendo la diversidad de experiencias juveniles y ajustando los dispositivos pedagógicos a esas condiciones concretas. En tercer lugar, insta a incorporar la imaginación literaria como vía para fortalecer la sensibilidad ética y la deliberación democrática. Finalmente, impulsa la integración de pedagogías de la memoria y de perspectivas psicosociales que reconozcan el testimonio, la reparación simbólica y la reconstrucción de vínculos.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se concibe como una práctica histórica, social y políticamente situada, que desarrolla competencias socioemocionales y, al mismo tiempo, contribuye a formar sujetos capaces de recordar, deliberar y convivir en contextos atravesados por la desigualdad y el conflicto.

Método

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo que combinó el estudio de caso en múltiples sitios con estrategias de creación colectiva, empleando la *inquiry* narrativa como eje principal para el análisis. Participaron 52 estudiantes entre 14 y 17 años, pertenecientes a instituciones oficiales de Bogotá (localidades de Suba y Ciudad Bolívar), Villavicencio (Meta), Villagorgona (Valle del Cauca) y Chitaraque (Boyacá). La selección se realizó mediante muestreo intencional, considerando criterios de accesibilidad y experiencias de exposición al conflicto y al desplazamiento forzado.

Para la producción de información se utilizaron dos dispositivos principales: los relatos de vida, orientados por la pregunta ética «¿Cuál es la vida que merece ser vivida?», y las cartografías del ser, construidas a partir de una silueta humana dividida en cuatro zonas: los ojos (el futuro que deseo ver), el corazón (las emociones presentes), las manos (lo que sé o quiero hacer) y los pies (el lugar al que deseo llegar).

El procedimiento contempló varias fases sucesivas. En primer lugar, se realizaron actividades de preparación corporal que incluyeron técnicas de relajación diferencial, biomecánica lúdica e improvisación. Luego se llevó a cabo la escritura guiada de relatos con tonos aversivos y bucólicos, seguida del diligenciamiento de las cartografías del ser. Finalmente, se abrió un espacio de socialización voluntaria en cada grupo.

El análisis de los datos combinó el análisis temático reflexivo desarrollado en seis fases con una lectura narrativa tanto temática como estructural aplicada a micro segmentos del material. Se inició con una codificación abierta, para luego desarrollar

temas organizados por los ejes aversivo/bucólico y por territorios. El proceso incluyó triangulación entre todos los testimonios para fortalecer la validez interpretativa.

Desde el punto de vista ético, la investigación garantizó el cumplimiento de los principios fundamentales de respeto y confidencialidad. Se contó con el consentimiento informado para los acudientes de los participantes, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y el uso académico de la información. Se protegió la identidad de los estudiantes mediante la anonimización de los datos y el uso de seudónimos en los relatos. Se realizó una valoración de posibles riesgos emocionales asociados a la evocación de experiencias vinculadas al conflicto armado, implementando medidas de cuidado durante las actividades narrativas. El estudio se desarrolló desde los lineamientos institucionales de ética en investigación educativa, contando con el aval del comité correspondiente.

Resultados

Lo aversivo: ¿Cuál es la vida que vale la pena ser vivida?

Como parte del proceso investigativo, se invitó a estudiantes con experiencias directas o indirectas del conflicto armado a escribir relatos a partir de la pregunta: ¿Cuál es la vida que vale la pena ser vivida? El objetivo fue activar la imaginación narrativa para reinterpretar vivencias dolorosas, resignificarlas y abrir horizontes de sentido y futuro. Aunque la consigna se centró en el conflicto, emergió con fuerza un acontecimiento transversal a todas las trayectorias: la pandemia por COVID-19, vivida como experiencia límite que reactivó vulnerabilidades históricas: desplazamiento, pobreza, exclusión educativa, y reafirmó desigualdades previas.

Este periodo representó un reto sin precedentes para el sistema educativo colombiano, afectando de manera diferenciada a jóvenes según su ubicación geoclimática y su acceso a recursos tecnológicos. Ambos factores modulaban el malestar emocional, la continuidad académica y la vivencia del encierro.

1) Entorno geoclimático: el clima como intensificador del encierro

Las condiciones térmicas y la materialidad de la vivienda incidieron directamente en la experiencia educativa y emocional. En zonas cálidas (Villagorgona), el encierro se asoció a calor sofocante y escasez de agua: «Encerrados, con hartos calor y sin

agua...yo me escapaba a la calle a respirar» (Andrés, 17). En regiones frías (Bogotá, Ciudad Bolívar), el frío, el tedio y el hacinamiento acentuaron la sensación de cárcel y desmotivación: «Uno se sentía encarcelada... y un frío ni el sapohijueputa» (Catalina, 16). En otro testimonio, José (16) sintetiza la frustración cognitiva: «No se podía encender el ventilador... con tanto calor me desesperaba. Yo no aprendí nada». Estas voces muestran que el clima interactuó con la precariedad (hacinamiento, falta de ventilación, cortes de agua) amplificando el malestar y afectando los aprendizajes.

2) Brecha tecnológica y desigualdades educativas

El acceso a internet, dispositivos y acompañamiento pedagógico determinó la continuidad escolar:

- Suba (Bogotá): mejor infraestructura, conectividad y dispositivos; mayor estabilidad institucional.
- Ciudad Bolívar (Bogotá): precariedad tecnológica (sin computadores ni datos), conectividad intermitente y hacinamiento; esto frenó gravemente los procesos educativos y afectó la salud mental.
- Chitaraque (rural): conectividad prácticamente nula en veredas; los estudiantes dependieron de guías impresas y de la emisora comunitaria impulsada por la alcaldía; la retroalimentación fue escasa.
- Villagorgona (corregimiento): acceso irregular a tecnología; muchos solo contaban con el celular de los padres o compartían un computador de mesa entre varios hermanos.
- Villavicencio (ciudad intermedia): mejor conectividad que en zonas rurales, pero falta de acompañamiento pedagógico constante limitó el aprovechamiento.

En términos institucionales, se implementaron formatos virtuales, impresos y radiales. En Bogotá, la Secretaría de Educación impulsó *Aprende en Casa*; en Chitaraque se sostuvo la educación por guías y radio; en Villavicencio primaron clases virtuales; en Villagorgona se aplicó alternancia hacia el final, limitada por falta de docentes y materiales. El retorno a la presencialidad fue gradual bajo esquemas de alternancia.

3) Impacto psicosocial diferenciado

La vivencia emocional fue heterogénea por territorio. En Ciudad Bolívar, el hacinamiento, la violencia intrafamiliar y la falta de espacios seguros intensificaron ansiedad, desesperanza e ideas autodestructivas. En Chitaraque, el contacto con la naturaleza y el ritmo pausado ofrecieron cierto alivio emocional, aunque persistieron frustraciones por la falta de conectividad y retroalimentación.

Los testimonios condensan esa diversidad:

- Marino (17, Bogotá): «Felicidad cuando acabó la pandemia; no quisiera volver a ese lugar».
- Vanesa (17, Villagorgona): «En la pandemia no teníamos dónde vivir, mucho menos pude estudiar».
- Alexandra (14, Chitaraque): «Duque³ fue el que nos ayudó a superar la pandemia», expresión de cómo los discursos oficiales también moldean las memorias juveniles.

La pregunta por «la vida que vale la pena ser vivida» no solo reactivó dolores; también permitió articular horizontes eudaimónicos: paz, bienestar, seguridad, dignidad y proyectos.

- Marina (15): una vida «donde cumples los sueños... sin guerra».
- Analuz (15): una vida «sin violencia ni desplazamiento».
- Maruja (14): «Mi vida vale la pena ser vivida. No la cambiaría».

Como se observa, los relatos señalan que la vida digna es inseparable de condiciones materiales (vivienda, conectividad, seguridad), acompañamiento institucional y estabilidad emocional.

Lo bucólico: cartografías del ser (ojos, corazón, manos y pies)

Para complejizar la mirada, se aplicó el instrumento «cartografías del ser», una dinámica de reconstrucción narrativa mediante una silueta humana con cuatro zonas simbólicas: Ojos (lo que desean ver); Corazón (emociones presentes); Manos (lo que saben/quieren aprender a hacer); Pies (metas y lugares a dónde desean llegar). Se invitó también a nombrar la silueta y registrar identidad, origen, familia y territorios habitados. El propósito fue activar capacidades como imaginación, memoria,

³ Se refiere al presidente de la República de ese momento Iván Duque.

proyección y representación, en clave de deliberación pública, enfoque de capacidades y emociones morales.

Ojos: aspiraciones y horizontes

- Ciudad Bolívar: sueños determinados por el deseo de escapar de la precariedad y la violencia; anhelo de «dinero, casas, empresas», y un énfasis afectivo en «sacar adelante a la mamá»; se invoca libertad y ausencia de amenazas.
- Suba: metas académicas y vocacionales más nítidas (medicina, programación), deseo de viajar y mayor detalle en la proyección («verme como doctora, con mi casa, dándoles una casa a mis padres»).
- Villagorgona y Villavicencio: fuerte aspiración a prosperidad económica, estabilidad familiar y realización profesional (medicina, enfermería, veterinaria, odontología, ingeniería agropecuaria, contaduría, mecánica aeronáutica, pilotaje militar); también emprendimientos, vivienda, viajes y proyectos de impacto social (cuidado animal, apoyo a la familia y comunidad).
- Chitaraque: deseos de independencia y movilidad geográfica; carreras como diseño gráfico, ingeniería, enfermería o administración; ambición global (viajar, conocer culturas, tener casa, finca, vehículos); aspiraciones «no convencionales» para la ruralidad (ser tatuador, presidente, rapera). Entre las expresiones aparecen guiños juveniles («ver plata», emojis, una Yamaha R6, casarse y «tener dos hijos»), que revelan un imaginario material-afectivo complejo.

Cada territorio sueña desde un suelo distinto: en Ciudad Bolívar se sueña para huir de la precariedad; en Suba para consolidar vocaciones; en Villagorgona se ambiciona lo económico, afectivo y social; en Chitaraque la movilidad es el gran vector del deseo.

Corazón: la trama emocional

Las emociones son intensas y, a menudo, contradictorias. Conviven amor, esperanza y alegría con tristeza, soledad, rabia, vacío y deseos de venganza.

- Ciudad Bolívar exhibe picos emocionales y señales de alerta: «Me siento triste, sola... bueno sería no vivir» (Natalia, 15).

- Suba tiende a mayor equilibrio: alegría, amor, nostalgia y tranquilidad.
- Villavicencio muestra fluctuación y bloqueos (felicidad/ansiedad/soledad/ren-cor), pero también serenidad y entusiasmo.
- Villagorgona integra angustia y decepción con amor familiar, metas claras y fuerte deseo de superación.
- Chitaraque expresa emociones más serenas y afectivas (amor, tolerancia, cuidado parental).

La familia, el amor romántico y la fe emergen como fuentes de sentido y motivación, aun cuando persisten signos de agotamiento emocional en todos los territorios.

Manos: capacidades, oficios y agencia

Las «manos» revelan un capital de habilidades muy amplio: cocinar, dibujar, diseñar, reparar motos, operar computadores, deportes, manualidades, música, joropo, electricidad, agroindustria, belleza integral, idiomas, programación, barbería, repostería, conducción, tejido, boxeo, trabajo con resina y competencias emocionales (confianza, vencer timidez).

- En Ciudad Bolívar sobresalen oficios técnicos y artesanales (barbería, cocina, mecánica, diseño gráfico).
- En Suba, lo artístico y académico (bailar, manualidades) y el interés por programación, medicina e idiomas.
- En Villavicencio y Villagorgona, predominan destrezas prácticas y el deseo de aprender tecnologías, agroindustria y emprendimiento.
- En Chitaraque, se conjugan campo y cultura urbana (siembra, grafiti, *gravity bike*, rap).

La educación superior aparece como horizonte compartido de autonomía y reconocimiento, con la convicción de transformar la vida propia y la de la familia.

Pies: rumbo vital, movilidad y un silencio elocuente

Los «pies» simbolizan trayectorias y metas: estudiar, viajar, trabajar, «llegar lejos» y volver con logros para los suyos. Se repiten motivos como «sacar adelante a la mamá», acceder a trabajo estable, universidad, comprar casa o salir del país.

En este registro, destaca un hallazgo en Villavicencio: nadie escribió en los «pies». No fue un error metodológico se revisó la grabación y las instrucciones fueron claras, por lo que el vacío adquiere valor simbólico. Podría aludir a incertidumbre, desconexión con el futuro, bloqueo emocional o a otra forma de imaginar lo que viene; una tensión entre deseo y posibilidad de acción, en realidades donde faltan herramientas para proyectar el camino. Se contemplan también factores contextuales (bochorno tras la lluvia del día de aplicación de instrumentos, cercanía al almuerzo) que pudieron afectar la disposición; aun así, el silencio interpela: cuando los pies no caminan, los sueños corren el riesgo de quedarse quietos.

Discusión

En diálogo con Nussbaum (1997, 2005, 2010), la imaginación literaria aparece como un medio privilegiado para ponerse en el lugar del otro, cultivar la empatía y fortalecer una ciudadanía democrática sensible a la dignidad humana. Desde esta perspectiva, emociones como la compasión, el miedo o la esperanza funcionan como juicios encarnados sobre aquello que consideramos valioso y, por lo mismo, constituyen formas legítimas de conocimiento moral. Los relatos producidos por los jóvenes operan como archivos vivos de memoria colectiva y como textos públicos que reclaman reconocimiento y exigen ser leídos en su densidad humana.

El concepto de «justicia poética» propuesto por Nussbaum (1997) sugiere que la literatura y, en este caso, las narrativas estudiantiles amplían los márgenes de la justicia legal al visibilizar dimensiones que suelen quedar fuera de las políticas y normatividades: el dolor emocional que no tiene nombre jurídico, la frustración cotidiana que no cuenta como daño, la esperanza silenciosa que no figura en registros institucionales. Así, las voces juveniles hacen exigible ser comprendidas en su complejidad como sujetos políticos emocionales con derecho a ser escuchados, acompañados y dignificados.

En esa línea, la imaginación literaria puede entenderse como una verdadera tecnología pública de la sensibilidad. El dispositivo narrativo-corporal implementado en este estudio habilitó un lenguaje simbólico para tramitar emociones complejas, nombrar experiencias difíciles y proyectar futuros posibles. Al hacerlo, fortaleció competencias vinculadas con la conciencia emocional, la regulación, la autonomía y la competencia social (Bisquerra, 2011a; Mayer y Salovey, 1997), en sintonía con la idea de ciudadanía emocional defendida por Nussbaum.

Los resultados también evidenciaron que la subjetividad juvenil es, fundamentalmente, situada. Las configuraciones afectivas de los estudiantes se anclan en las condiciones específicas de cada territorio —sus climas materiales y simbólicos, sus recursos disponibles, sus trayectorias de violencia y sus oportunidades de cuidado—, lo que confirma el carácter sociohistórico y relacional de la subjetividad (González Rey, 2013) y la existencia de múltiples maneras de ser joven en el país.

Del mismo modo, la memoria que aparece en los relatos es dinámica y disputada. La pandemia emergió como un marcador temporal que reorganizó jerarquías afectivas y desplazó preocupaciones previas, en consonancia con los planteamientos de la memoria social (Halbwachs, 1992; Jelin, 2002/2021), donde ciertos hechos reconfiguran las prioridades emocionales y las formas de recordar. Para muchos estudiantes, la pandemia no reemplaza el conflicto, pero sí altera los modos en que se narran el daño, la pérdida o la incertidumbre.

El análisis también dialoga con la perspectiva psicosocial latinoamericana, en la medida en que las prácticas de cuidado, resignificación y agencia observadas en los dispositivos son coherentes con las orientaciones del trabajo de memoria en Colombia (CNMH, 2013) y con la dignificación del testimonio defendida por Martín-Baró (1998). La palabra que emerge en los relatos no es mero ejercicio expresivo, sino un acto político-afectivo que permite reparar simbolismos deteriorados y reconstruir sentido.

Los hallazgos obligan a un ajuste crítico frente a los enfoques tradicionales de educación emocional. Más que medir eficacia o demostrar impacto programático, el estudio aporta una comprensión situada de las prácticas emocionales juveniles. Se evita así la psicologización de la escuela expresada en la deriva terapéutica o en la dicotomía rígida entre emociones «positivas» y «negativas» y se cuestionan las evaluaciones sumativas frecuentes en la literatura de IE (Zaldívar Sansuán, 2024; Locke, 2005). En su lugar, se privilegian aproximaciones formativas, contextualizadas y culturalmente sensibles.

Conclusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar el potencial de la imaginación literaria como recurso pedagógico para promover la educación emocional en jóvenes afectados por realidades de vulnerabilidad, particularmente el conflicto armado en Colombia. A partir de la implementación de estrategias como la pregunta orientadora y las metonimias corporales (ojos, corazón, manos y pies), se evidenció que los estudiantes lograron expresar, simbolizar y resignificar sus experiencias emocionales.

Los hallazgos muestran que la imaginación literaria constituye una herramienta pedagógica eficaz para canalizar emociones complejas, proyectar futuros posibles y fortalecer la construcción de sentido. En entornos impactados por la violencia, la pandemia y la desigualdad, las narrativas juveniles se configuraron como espacios de reflexión y elaboración simbólica del sufrimiento, así como de afirmación identitaria.

En consonancia con la perspectiva de Nussbaum (1997, 2005), se confirma que la imaginación literaria tiene un valor ético al permitir comprender la vida propia y la de los otros, favoreciendo la empatía, la deliberación moral y la construcción de ciudadanía. Los jóvenes participantes se reconocen como sujetos político-emocionales capaces de transformar su realidad desde sus experiencias, emociones y aspiraciones.

Los resultados destacan la importancia de diseñar propuestas pedagógicas situadas, sensibles a las particularidades territoriales y culturales, que integren la educación emocional como eje transversal. La diversidad de relatos evidenció tanto condiciones compartidas de vulnerabilidad como formas diferenciadas de resistencia y proyección de vida. Para terminar, este estudio aporta a la comprensión de la educación emocional como un proceso ético, político y pedagógico, en el que la imaginación literaria se configura como un recurso didáctico y una estrategia de resignificación, agencia y construcción de futuros posibles en circunstancias de adversidad.

Referencias bibliográficas

- BANCO DE LA REPÚBLICA. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia* (Borradores de economía, N.º 1179). <https://www.banrep.gov.co>
- BISQUERRA, R. (2011a). Educación emocional. *Padres y Maestros*, (337), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3425891>
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2011b). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- CASTAÑO URIBE, F. (2024). Formulación del problema de investigación doctoral: educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia. *Noria Investigación Educativa*. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/22504>
- CASTAÑO URIBE, F. (2026). Las emociones y la representación social en una práctica pedagógica. En L. C. Santana Gaitán y Ó. Calderón (Eds.), *Representaciones sociales y habitus en la*

- comprensión de la práctica pedagógica* (pp. 207-225). Editorial UD. <https://doi.org/10.69740/UD.9789587879841.9789587879858>
- CASTAÑO URIBE, F., y Arias Gómez, D. H. (2023). Estado del arte sobre la educación emocional en la escuela. *Plumilla Educativa*, 32(2), <https://doi.org/10.30554/pe.2.4982.2023>
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- CHAVES, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23) <https://doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2022). *ENTIC Hogares 2021*. <https://www.dane.gov.co>
- GONZÁLEZ REY, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural histórica. *Revista Colombiana de Educación y Sociedad*, 11, 12-35.
- HALBWACHS, M. (1992). *On collective memory*. University of Chicago Press.
- ICFES. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11 (2021-2022)*. <https://www.icfes.gov.co>
- JELIN, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- LOCKE, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.
- MAUL, A. (2012). The validity of the MSCEIT as a measure of emotional intelligence. *Emotion Review*, 4(4), 394-402.
- MAYER, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Basic Books.
- MAYER, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- NUSSBAUM, M. C. (1997). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). *Cultivando la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* (J. Pailaya, Trad.). Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades*. Katz.
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000). *Estrategias del desencanto: Emergencia de culturas juveniles*. Norma.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (2020). *Seguimiento y evaluación de la estrategia Aprende en Casa*. <https://smece.educacionbogota.edu.co>

ZALDÍVAR SANSUÁN, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95-118. <https://doi.org/10.14201/teri.30261>

ZEIDNER, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.