

Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional

en educación preescolar, básica y media



Un viaje curricular:
rutas para la transformación del ser y del saber



Con Dignidad,
¡CUMPLIMOS! 

Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional

en educación preescolar, básica y media

Un viaje curricular:
rutas para la transformación del ser y del saber

Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber

Presidente de la República

Gustavo Francisco Petro Urrego

Ministro de Educación Nacional

José Daniel Rojas Medellín

Viceministra (E) de Educación Preescolar, Básica y Media

Lucy Maritza Molina Acosta

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Solman Yamile Díaz Ossa

Subdirectora de Referentes y Evaluación Educativa

Olga Lucía Zárate Mantilla

Coordinador Gestión Pedagógica y Curricular

Juan Camilo Caro Daza

Equipo técnico de la Subdirección de Referentes y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación Nacional

Andrea Vera Diettes
Ángela Piedad Arias
Edwin Alexánder Duque Oliva
Juan Camilo Caro Daza
Olga Lucía Zárate Mantilla

Equipo técnico de la Universidad de Antioquia

Coordinador general del convenio

Wilson Bolívar Buriticá

Coordinadora pedagógica – Evaluación

Marta Lorena Salinas Salazar

Coordinadores pedagógicos – Actualización curricular

Dora Inés Chaverra Fernández
Jorge Isaac Ramírez Acosta

Equipo de sistematización

Carolina Hernández Álvarez
Edison Gabriel Brand Monsalve
Jhonathan David Pazmiño Arteaga
Mariana Palacio Chavarro
Néstor Daniel Vargas Córdoba
Sandra Robayo Noreña

Documento elaborado por:

Christian Fernney Giraldo Macías
Diego Armando Jaramillo
Jaime Alberto Pérez Díaz
Verónica Valderrama Gómez

Profesores Universidad de Antioquia

Juan Camilo Caro Daza
Andrea Vera Diettes
Ángela Piedad Arias
Edwin Alexánder Duque Oliva
Olga Lucía Zárate Mantilla

Equipo Subdirección de Referentes y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación Nacional

Corrección de texto

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo, Mg.

Diseño y diagramación

Grupo Cometa S.A.S

Impresión

Ml Multiservicios Express S.A.S

Bogotá, junio de 2026
ISBN impreso 978-958-785-466-4
ISBN digital 978-958-785-469-5
Ministerio de Educación Nacional
Segunda versión

Este documento se elaboró en el marco del Convenio Interadministrativo CO1.PCCNTR.8199843, suscrito entre la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional.

Agradecimientos al equipo del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media por sus aportes a la actualización de estos lineamientos, así como a los maestros y las maestras, entidades y grupos académicos del país que realizaron sus aportes a través de las distintas mesas territoriales y grupos de trabajo.

Contenido

Lista de figuras	I
Lista de tablas.....	II
Carta de presentación	7
Agradecimientos.....	9
1. Contextos y desafíos	11
1.1. Justificación	13
1.2. Marco de política educativa	17
2. Marco conceptual.....	27
2.1. Fundamentos epistemológicos	29
2.2. Fundamentos pedagógicos	32
2.2.1. La escuela como espacio de formación ética, justicia y ciudadanía	33
2.2.2. La escuela como escenario de vida: tejiendo la formación integral desde el territorio y los derechos	37
2.3. Significando los currículos: aprendizajes, capacidades, competencias y habilidades.....	38
2.4. La armonización de la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional	43
2.5. Enfoques de competencias ciudadanas y desarrollo socioemocional	44
2.6. Modelo concéntrico: competencias ciudadanas y desarrollo socioemocional	47
2.7. Competencias ciudadanas y socioemocionales.....	53
2.7.1. Competencias ciudadanas	54
2.7.1.1. Convivencia pacífica y reconciliación ("Yo con los otros")	56
2.7.1.2. Justicia social y equidad ("Yo con la sociedad")	59
2.7.1.3. Participación democrática ("Yo con la sociedad").....	62

2.7.1.4. Competencia histórica ("Yo con la sociedad").....	66
2.7.1.5. Reconocimiento y valoración de la diversidad ("Yo con el mundo").....	69
2.7.1.6. Sostenibilidad y cuidado ambiental ("Yo con el mundo").....	72
2.7.1.7. Ciudadanía digital y mediática ("Yo con el mundo").....	76
2.7.2. Competencias socioemocionales	79
2.7.2.1. Conciencia emocional ("Yo conmigo mismo")	81
2.7.2.2. Regulación emocional ("Yo conmigo mismo").....	84
2.7.2.3. Toma de decisiones responsables y éticas ("Yo conmigo mismo")	87
2.7.2.4. Empatía y reconocimiento del otro ("Yo con los otros").....	89
2.7.2.5. Habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos ("Yo con los otros")	93
2.7.2.6. Transformación de emociones políticas en acción ciudadana ("Yo con la sociedad")	96
2.7.2.7. Resiliencia comunitaria orientada a la paz ("Yo con la sociedad")	100
3. Organización curricular	103
3.1. Explicación de la estructura curricular	109
3.2. Diseño curricular.....	115
3.2.1. Progresión de los aprendizajes	120
3.2.2. Estrategias metodológicas para la implementación del marco de competencias	126
4. Evaluación para el aprendizaje	129
Referencias.....	137

Lista de figuras

Figura 1. Secuencia temporal del componente normativo	25
Figura 2. Competencias ciudadanas y socioemocionales (modelo concéntrico)	49
Figura 3. Competencias ciudadanas	55
Figura 4. Competencias para el desarrollo socioemocional.....	80
Figura 5. Concepción del currículo como proceso y praxis	106
Figura 6. Integración de la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional.....	111
Figura 7. Progresión de los aprendizajes.....	124
Figura 8. Evaluación para el aprendizaje	135

Lista de tablas

Tabla 1. Síntesis de los enfoques de las competencias ciudadanas	44
Tabla 2. Enfoques teóricos del desarrollo socioemocional y su propósito formativo en la educación	46
Tabla 3. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de convivencia pacífica y reconciliación ("yo con los otros")	58
Tabla 4. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de justicia social y equidad ("yo con la sociedad")	61
Tabla 5. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de participación democrática.....	65
Tabla 6. Contextos de aplicación de la competencia histórica ("yo con la sociedad")	68
Tabla 7. Contextos de aplicación de la competencia de reconocimiento y valoración de la diversidad ("yo con el mundo")	71
Tabla 8. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de sostenibilidad y cuidado ambiental ("yo con el mundo")	75
Tabla 9. Contextos de aplicación de la competencia ciudadanía digital y mediática ("yo con el mundo")	78
Tabla 10. Contextos de aplicación de la conciencia emocional ("yo conmigo mismo")	83
Tabla 11. Contextos de aplicación de la regulación emocional ("yo conmigo mismo")	86
Tabla 12. Contextos de aplicación de la toma de decisiones responsables y éticas ("yo conmigo mismo")	89
Tabla 13. Contextos de aplicación de la empatía y reconocimiento del otro ("yo con los otros")	92
Tabla 14. Contextos de aplicación de las habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos ("yo con los otros")	96
Tabla 15. Contextos de aplicación de la transformación de emociones políticas en acción ciudadana ("yo con la sociedad")	99
Tabla 16. Contextos de aplicación de la resiliencia comunitaria orientada a la paz ("yo con la sociedad")	102
Tabla 17. Relación de las dimensiones de la formación integral con los ejes concéntricos de interacción	114
Tabla 18. Propuesta de organización curricular.....	117

Carta de presentación

Apreciada comunidad educativa colombiana:

Como parte del compromiso del país con una educación que reconozca a cada estudiante en su dignidad, diversidad y capacidad de transformación, presentamos los lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en la educación preescolar, básica y media, en coherencia con el horizonte de la formación integral que orienta el Sistema Educativo Colombiano.

Estos lineamientos se inscriben en la comprensión de la educación como un derecho fundamental, un bien público y un proceso humano, en el que aprender a convivir, a cuidar de sí, de los otros y de lo común, y a participar de manera ética y responsable en la vida social constituyen un propósito esencial.

En un país marcado por desigualdades sociales, múltiples violencias y una extraordinaria diversidad cultural y territorial, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional adquieren un lugar central para la construcción de relaciones más justas, solidarias y democráticas.

La Constitución Política de Colombia (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (Colombia, Congreso de la República, 1994) establecen el desarrollo integral de la persona como finalidad de la educación. En este marco, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional se entienden como dimensiones fundamentales de la formación integral, que atraviesan la vida escolar, las prácticas pedagógicas y las experiencias cotidianas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.

En coherencia con los avances en política pública, investigación educativa y diálogo con los territorios, el Ministerio de Educación Nacional reafirma su compromiso con una educación que forme sujetos capaces de reconocer y gestionar sus emociones, construir vínculos respetuosos, tramitar los conflictos de manera pacífica y participar activamente en la transformación de sus contextos.

Los lineamientos aquí presentados recogen saberes, experiencias y reflexiones de diferentes regiones del país, reconociendo que la escuela se configura en realidades geográficas, sociales, históricas, culturales y económicas diversas. En estas

realidades emergen tensiones, desafíos y también potencialidades que constituyen el punto de partida para fortalecer una educación que promueva la convivencia, la paz, la equidad, el respeto por la diferencia y la sostenibilidad de la vida.

Este documento integra perspectivas conceptuales, pedagógicas y metodológicas que no busca imponer modelos y que por el contrario ofrece referentes de calidad que motiven a la reflexión, la participación y la innovación educativa, en respeto por la autonomía de las entidades territoriales y de cada establecimiento educativo. La formación ciudadana y el desarrollo socioemocional se conciben, así, como procesos vivos, situados y contruidos colectivamente.

Invitamos a docentes, directivos docentes, estudiantes, familias y comunidades a apropiarse críticamente de estos lineamientos, a reinterpretarlos desde sus contextos y a convertirlos en herramientas vivas para fortalecer prácticas pedagógicas incluyentes, participativas y humanizadoras. De este modo, la escuela, en diálogo permanente con sus comunidades, continúa siendo un espacio fundamental para la formación de sujetos que aportan activamente a la transformación social del país.

Agradecimientos

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) expresa su profundo reconocimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la construcción de los lineamientos curriculares.

A las comunidades educativas —directivos, docentes, estudiantes, familias y equipos de apoyo— que participaron activamente en las mesas territoriales realizadas en los municipios del país. Sus voces, experiencias y reflexiones fueron el corazón de este proceso y enriquecieron de manera significativa la formulación de propuestas para la formación integral, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional.

A las secretarías de educación, instituciones aliadas y organizaciones de la sociedad civil que acompañaron la ruta metodológica en sus distintas fases, aportando perspectivas valiosas desde lo local y lo regional. Se reconoce su papel en la construcción colectiva de estos lineamientos, con sus aportes sobre la diversidad y las necesidades del país.

A los equipos técnicos y pedagógicos del MEN, quienes con dedicación y compromiso diseñaron, coordinaron y consolidaron los insumos de estos lineamientos, garantizando que el trabajo refleje la diversidad de los territorios y el horizonte común de un país que apuesta por la paz, la equidad y la democracia.

Al pueblo Okinawa y a la Agenda Japonesa de Cooperación Internacional (JICA), por los aportes al pueblo colombiano y a nuestro Gobierno en educación para la ciudadanía y la paz, que han contribuido a este proceso de construcción de lineamientos.

A la Mesa Nacional de Convivencia Escolar por sus aportes a la cualificación de estos lineamientos.

A quienes desde la investigación académica, la gestión educativa y la práctica pedagógica han contribuido a este proceso con sus aportes y reflexiones. Su trabajo es una muestra de que la construcción de una educación integral y transformadora solo es posible en clave de la participación y la colaboración.

1. Contextos y desafíos



I. Contextos y desafíos

Este capítulo sitúa la reflexión en el entramado social, político y normativo que sustenta la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en Colombia. En este marco se reconoce que dichas dimensiones no constituyen componentes accesorios al currículo, sino apuestas estructurales respaldadas por los desarrollos normativos históricos. En este sentido, analizar estos referentes permite comprender tanto la justificación pedagógica de su incorporación como los desafíos que emergen en su implementación efectiva en los territorios.

I.1. Justificación

La educación, en su sentido más profundo, constituye un camino para la construcción de comunidad y nación, al integrar de manera articulada las múltiples dimensiones del ser humano (ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional) que hacen posible la vida en común. Estas dimensiones hacen parte de la formación integral, la cual se concibe como la base para el desarrollo de las competencias ciudadanas y socioemocionales, indispensables para que cada estudiante se reconozca como sujeto de derechos, político e histórico (Colombia, Ministerio de Educación Nacional –MEN–, 2004). En este marco, la institución educativa se constituye en el escenario privilegiado para la concreción del ejercicio ciudadano, al posibilitar experiencias reales de participación estudiantil (Gobierno escolar activo y vinculante, prácticas de mediación y justicia restaurativa, proyectos pedagógicos contextualizados) y promover, en la vida escolar cotidiana, el desarrollo de una autonomía responsable y deliberativa.

Desde esta perspectiva, la *formación ciudadana* se comprende como un proceso integral y permanente que permea el currículo, las políticas institucionales y las prácticas cotidianas, comprometiendo al sujeto en su dimensión ética, política y social (Colombia, MEN, 2017). El *desarrollo socioemocional*, por su parte, se concibe como componente esencial de la formación integral, que articula lo cognitivo, lo social, lo ético, lo histórico y lo cultural (Bisquerra, 2009).

La arquitectura normativa de la educación en Colombia ha experimentado una transformación histórica entre 2024 y 2025, consolidando un sistema donde el bienestar emocional y la convivencia son los cimientos del aprendizaje. Esta sinergia legal inicia con la Ley 2414 de 2024, cuyo objeto es fortalecer la convivencia escolar mediante el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Colombia, Congreso de la República, 2024b),

una meta que encuentra su espacio pedagógico formal en la Ley 2503 de 2025, con la creación e implementación de la Cátedra de Educación Emocional (Colombia, Congreso de la República, 2025b). En conjunto, estas leyes establecen que la escuela debe propiciar procesos formativos orientados al desarrollo personal, el autoconocimiento y la gestión socioemocional de los estudiantes.

Sin embargo, el alcance de esta reforma trasciende el aula de clase gracias a las leyes 2383 de 2024 (Colombia, Congreso de la República, 2024a) y 2491 de 2025 (Colombia, Congreso de la República, 2025a), las cuales reafirman que la enseñanza de estas competencias debe ser transversal a todo el currículo. Al establecer que la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional son una responsabilidad compartida, estas leyes vinculan a la comunidad educativa en su totalidad: docentes, directivos y directivas, familias y personal administrativo, quienes se convierten en modelos vivos de estas competencias. Esta visión reconoce que las y los estudiantes aprenden de manera integral, nutriéndose tanto de la implementación de una cátedra en desarrollo socioemocional así como de la observación de su entorno cotidiano.

Colombia enfrenta retos estructurales que justifican la urgencia de esta orientación pedagógica: el proceso de paz inconcluso demanda reconciliación y justicia restaurativa (Galtung, 1996; Lederach, 1997); las brechas de inequidad que reproducen exclusiones; la crisis ambiental que exige conciencia (Organización de las Naciones Unidas, 2015), y las y los estudiantes que constantemente están expuestos/os a desinformación sin formación crítica para desenvolverse en lo virtual (Buckingham, 2008). Además, la fragilidad en la salud mental de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Organización Panamericana de la Salud, 2023) se articula con desafíos en la convivencia escolar, la participación, el cuidado y el sentido de pertenencia, que se expresan en fenómenos como el ausentismo y las trayectorias educativas incompletas, particularmente en contextos de desigualdad y vulnerabilidad social (Fierro, 2013; Terigi, 2009; Toro, 2011). Desde esta perspectiva, la escuela debe constituirse en un entorno promotor de bienestar emocional, de prevención de riesgos psicosociales y de fortalecimiento de factores de protección.

Todos estos problemas, lejos de ser externos a la escuela, se viven en ella y reclaman respuestas pedagógicas integrales que, como señala Dewey (2004), conviertan la educación en un laboratorio democrático de futuro. Estos hechos reafirman la necesidad de que los lineamientos curriculares promuevan entornos educativos protectores, participativos y culturalmente pertinentes, capaces de fortalecer la confianza pública,

garantizar la continuidad escolar y potenciar la agencia de las niñas, los niños y las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos.

En este marco, los lineamientos se justifican porque conciben la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional como pilares esenciales para potenciar la escuela en un escenario de paz, convivencia e innovación social. Esta formación fortalece la resiliencia individual y colectiva, articula lo local con lo global, y prepara a las nuevas generaciones para actuar como agentes de cambio.

“En la cotidianidad escolar, este compromiso se materializa especialmente en la convivencia. Kaplan (2016) plantea la necesidad de realizar “un viraje desde la pedagogía del castigo a otra que posibilite el autocontrol de las emociones a partir del respeto hacia el otro en la convivencia social” (p. 136). Así mismo, Kaplan y Szapu (2020) advierten que para intervenir sobre las dinámicas de convivencia es indispensable reconocer lo que sienten los actores de la comunidad educativa, dado que “las interacciones escolares se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan comportamientos y aprendizajes diferenciales” (p. 14).

Desde esta perspectiva, ejercitar la convivencia es ejercitar las ciudadanías: en el encuentro cotidiano se forman sujetos capaces de tramitar conflictos desde la empatía, el respeto y la asertividad, de participar democráticamente y de comprometerse con el cuidado de sí, del otro, del entorno, y con el uso apropiado y ético de las nuevas tecnologías. Así, atender los procesos de convivencia en las instituciones educativas es un requisito para garantizar que la formación ciudadana se concrete en prácticas transformadoras y contextualizadas.

Es fundamental reconocer que estas competencias se desarrollan tanto en el currículo explícito como en el currículo oculto que permea toda la vida institucional. Precisamente porque trascienden los contenidos formales y se expresan en las prácticas, relaciones y dinámicas escolares, la escuela se configura como el escenario privilegiado donde se concretan y adquieren sentido.

Es en la interacción cotidiana —en la resolución de conflictos, en los espacios de participación, en las normas compartidas y en las decisiones colectivas— donde se aprenden realmente la convivencia, la justicia y la corresponsabilidad. Por ello, educar para la ciudadanía y el desarrollo socioemocional no se limita a enseñar conceptos, sino que

también supone formar en el discernimiento ético, la escucha activa y la construcción de sentido compartido en comunidad.

Desde esta comprensión, la necesidad de estos lineamientos responde a la urgencia de transformar la manera en que entendemos el acto educativo: pasar de enseñar sobre ciudadanía, a vivir la ciudadanía; de hablar sobre emociones, a reconocerlas y gestionarlas de forma colectiva. Se requieren, porque ofrecen rutas conceptuales, pedagógicas y metodológicas que orientan a las y los docentes en la tarea de renovar el currículo desde la práctica, la experiencia y la reflexión crítica, brindando el marco necesario para que las comunidades educativas puedan transitar de las buenas intenciones a las acciones transformadoras concretas.

En coherencia con esta perspectiva, estos lineamientos no pretenden constituirse como una asignatura nueva ni como un conjunto de actividades aisladas; por el contrario, ofrecen enfoques que atraviesan el currículo y organizan las intencionalidades formativas desde una mirada integral. Así, reconocen la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional como pilares esenciales para potenciar la escuela como escenario de paz, convivencia e innovación social.

Es importante subrayar que la efectividad de estos lineamientos depende en gran medida del compromiso y el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales por parte de toda la comunidad educativa. Las personas adultas que acompañan los procesos formativos (docentes, directivos y directivas, personal administrativo y familias) son actoras fundamentales cuyas prácticas, actitudes y formas de relacionarse constituyen el principal referente para los niños, las niñas y las y los adolescentes y jóvenes. Por esta razón, los lineamientos buscan promover procesos de formación, reflexión y acompañamiento que fortalezcan estas competencias en los miembros de la comunidad educativa, reconociendo que la coherencia entre el discurso y la práctica es condición indispensable para una educación transformadora.

Así, la educación se proyecta como un ejercicio continuo de pensamiento y acción, donde cada docente, desde su aula y su territorio, se convierte en un/a actor/a clave de la transformación social. Estos lineamientos se requieren, en última instancia, para formar estudiantes más conscientes, dialogantes y capaces de construir su propio futuro común.

De este modo, estos lineamientos se configuran en una oportunidad para la mejora de la calidad en la educación, entendida como un

proceso de formación integral orientado a desarrollar en los estudiantes aprendizajes, capacidades y competencias, junto con valores éticos y principios democráticos, que les permitan participar activamente en la sociedad y construir proyectos de vida dignos. Para el MEN, la calidad no se reduce a resultados académicos, sino que implica equidad para el acceso, permanencia, promoción y graduación, como el logro de sus trayectorias educativas. Además, la educación de calidad tiene que ver con su pertinencia frente a las características, potencialidades y necesidades de las personas y sus contextos, la promoción de la convivencia y la construcción de la cultura de paz, la generación de oportunidades de progreso individual y colectivo que aportan al despliegue de proyectos de vida. En este sentido, la educación de calidad es aquella que dignifica, forma ciudadanos, fomenta el pensamiento crítico, contribuye a cerrar brechas sociales y fortalece el desarrollo social, cultural y económico del país.

Al respecto, la educación de calidad es un proceso educativo centrado en el sujeto activo de derechos que se desarrolla en todos los momentos del curso de vida en múltiples dimensiones y que aprende en relación consigo mismo; con otros seres humanos, con la vida y el entorno; y con el mundo y las tecnologías a través de la integración curricular que reconoce los saberes propios, las prácticas, las políticas y las experiencias contextualizadas, flexibles e integradas que promueven capacidades, aprendizajes y competencias en diversos entornos educativos. (Colombia, MEN, 2026, p. 24)

En este horizonte de comprensión, se reconoce a las comunidades educativas —directivos y directivas, docentes, estudiantes, familias y equipos de apoyo— que participaron activamente en las mesas territoriales realizadas en distintos municipios del país como protagonistas fundamentales de este proceso (Colombia, MEN, 2025c). Sus voces, experiencias y reflexiones constituyeron el corazón de la construcción colectiva, enriqueciendo de manera significativa la formulación de propuestas orientadas a la formación integral, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional. Asimismo, este proceso permitió visibilizar la riqueza de perspectivas que atraviesan a Colombia: múltiples voces, comprensiones, posturas y experiencias que, lejos de representar un obstáculo, se asumieron como una valiosa fuente de construcción pedagógica y como base para tejer un horizonte compartido de nación.

1.2. Marco de política educativa

Los presentes lineamientos se fundamentan en un recorrido normativo consolidado en Colombia durante tres décadas, que concibe la escuela como escenario de formación integral. Esta formación constituye el eje articulador de competencias ciudadanas y socioemocionales, reconociendo que ambos aspectos son inseparables y mutuamente constitutivos en el proceso educativo.

Inicialmente, es importante resaltar que los lineamientos curriculares constituyen un referente fundamental de orientación epistemológica y pedagógica para el sistema educativo. En este sentido, al ser un referente de calidad, se define como una estructura multidimensional que guía el ejercicio docente y la planeación institucional (Colombia, MEN, 2021).

Bajo este horizonte, en el contexto colombiano, la formación integral se entiende como el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano: ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional. Educar integralmente implica formar personas capaces de conocerse, gestionar sus emociones, relacionarse constructivamente, participar democráticamente y ejercer sus derechos. Es en esta comprensión donde convergen las competencias ciudadanas y socioemocionales como dos caras de una misma realidad formativa.

La formación ciudadana y el desarrollo socioemocional tienen sus raíces en la primera infancia, momento fundacional donde se establecen las bases para la construcción de la identidad, la regulación emocional, el establecimiento de vínculos seguros y las primeras formas de participación.

El desarrollo socioemocional en Colombia se inscribe en un movimiento global liderado por la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) y la Unesco. CASEL (2020) define el *aprendizaje socioemocional* como

el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican el conocimiento, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía hacia otros, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias.

Además, enfatiza en un enfoque sistémico que coordine prácticas en aulas, escuelas, familias y comunidades (CASEL, 2020). Estos marcos internacionales validan la perspectiva colombiana en su carácter holístico, la maleabilidad de las competencias socioemocionales, la necesidad de enfoques sistémicos y el compromiso con la equidad.

Colombia cuenta con uno de los marcos legales más avanzados de la región, dos décadas de experiencia desde los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (Colombia, MEN, 2004) y una capacidad instalada de diálogo horizontal con referentes internacionales para construir y liderar propuestas colectivas de generación y apropiación

de normativas asociadas con lo educativo. Esta perspectiva “glocal” —que articula lo global con lo local— proporciona doble legitimidad a estos lineamientos, situando al país en posición de liderazgo regional.

El marco normativo demuestra que la articulación entre formación integral, formación ciudadana y desarrollo socioemocional en Colombia es el resultado de tres décadas de evolución en la comprensión de qué significa educar integralmente en y para una sociedad democrática.

Ahora bien: la Constitución Política de 1991 sentó las bases de la educación integral en Colombia. El artículo 67 establece que la educación debe formar en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, implicando que toda institución educativa tiene la responsabilidad de desarrollar en sus estudiantes las capacidades emocionales, éticas y relacionales necesarias para la vida democrática (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

La Ley 115 de 1994 tradujo estos principios en el marco estructural del sistema educativo, estableciendo que la educación debe atender todas las dimensiones del ser humano. El artículo 5 señala, en su numeral 1, el

pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Colombia, Congreso de la República, 1994)

El numeral 2 establece la formación en valores democráticos, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad, fines que requieren competencias socioemocionales desarrolladas, con lo que se legitima explícitamente el trabajo intencionado sobre las dimensiones afectiva, ética y social del ser humano (Colombia, Congreso de la República, 1994).

La formación ciudadana tiene un mandato constitucional explícito en Colombia. El artículo 41 de la Constitución Política establece que “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica” (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Este mandato fue desarrollado mediante los *Lineamientos curriculares Constitución Política y democracia* (Colombia, MEN, 1998a) y los *Lineamientos curriculares de educación ética y valores*

humanos (Colombia, MEN, 1998), documentos que invitaron a las escuelas a transformar hábitos y actitudes, reconociendo que la formación ciudadana requería ir más allá de la simple transmisión de contenidos sobre instituciones políticas.

El año 2004 marcó un punto de inflexión, cuando el MEN publicó los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, documento que representó un salto cualitativo en la conceptualización de la formación ciudadana. Los estándares organizaron este campo en tres grupos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, identificando competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Allí, las *competencias emocionales* fueron definidas como “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (Colombia, MEN, 2004, p. 13). Con esta publicación, el componente socioemocional dejó de ser un asunto implícito para convertirse en objeto explícito de enseñanza y evaluación, estableciendo además que “la formación ciudadana no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar” (Colombia, MEN, 2004, p. 10).

Este desarrollo conceptual encontró su siguiente hito normativo en la Ley 1620 de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley representa un avance fundamental en el reconocimiento normativo de la dimensión socioemocional de la educación, al establecer que la convivencia escolar es un componente central de la formación integral, que requiere el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales (Colombia, Congreso de la República, 2013, artículo 1).

El artículo 2 de la Ley 1620 establece como objeto “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural”, mediante la promoción, el fortalecimiento, el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Colombia, Congreso de la República, 2013).

El documento *Sentido de la educación inicial* (Colombia, MEN, 2014) profundiza esta perspectiva, al plantear que las experiencias pedagógicas en esta etapa deben promover el reconocimiento y la expresión de emociones, la construcción de vínculos afectivos seguros, las primeras formas de participación, el respeto por la diferencia y la resolución pacífica de

conflictos, configurando así las bases sobre las cuales se construirán posteriormente las competencias ciudadanas y socioemocionales más complejas.

Para el año 2006, se expide la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia (Colombia, Congreso de la República, 2006), el cual se fundamenta en la concepción de las niñas y los niños como sujetos de derechos, así como de principios e interés superior y corresponsabilidad. En este marco, se orienta la comprensión del desarrollo integral y la protección como responsabilidades compartidas entre la familia, la escuela y la sociedad. Además, es importante hacer referencia a un conjunto de leyes —como la Ley 1361 de 2009 y la Ley 2025 de 2020 (Colombia, Congreso de la República, 2009; 2020)— que asignan al sector educativo la responsabilidad de fortalecer las capacidades de las familias. En este sentido, se reconoce el rol fundamental de las familias en el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños, en tanto constituyen en los primeros formadores y actores clave en la educación inicial y preescolar. Por ello, existe un marco normativo sólido que orienta y respalda esta corresponsabilidad, el cual no puede ser desconocido en la formulación e implementación de acciones educativas.

Posteriormente, la Ley 1732 de 2014 estableció la Cátedra de la Paz como obligatoria en todas las instituciones educativas del país. El parágrafo 2 del artículo 1 señala que su objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Colombia, Congreso de la República, 2014). El Decreto 1075 de 2015, en su artículo 2.3.3.4.5.2, literal a, establece que entre los objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz está contribuir al aprendizaje sobre *cultura de la paz*, entendida como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Colombia, Presidencia de la República, 2015b).

Por otra parte, el Decreto 1075 de 2015, en su artículo 2.3.5.4.2.2, establece la responsabilidad de articular proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas que aborden el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, vinculando explícitamente este desarrollo con la prevención de la violencia y la promoción de un clima escolar positivo (Colombia, Presidencia de la República, 2015b).

El artículo 5 del Decreto 1038 de 2015 (Colombia, Presidencia de la República, 2015a) estableció que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación debía incluir, en

las Pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los conocimientos a los que se refiere la Ley 1732 de 2014, consolidando así la concepción de la evaluación de competencias ciudadanas como parte del sistema nacional de evaluación educativa.

El reconocimiento de la educación inicial como derecho y como estructurante de la atención integral a la primera infancia se consolidó con la Ley 1804 de 2016 o Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Colombia, Congreso de la República, 2016). Esta política reconoce explícitamente que el desarrollo integral en los primeros años requiere acciones coordinadas en salud, nutrición, educación inicial y protección, todas ellas atravesadas por la dimensión socioemocional y ciudadana. Además, constituye el escenario privilegiado donde estas competencias comienzan a cultivarse, mediante experiencias pedagógicas intencionadas, en articulación con familias y comunidades (Colombia, Congreso de la República, 2016).

En 2017 y 2018, el MEN, en el marco del proyecto "Desarrollo e integración curricular de la Educación para la Ciudadanía Mundial - ECM", construyó y validó los *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*, presentados en 2018 como un referente dirigido a las instituciones y entidades responsables de la formación inicial, en servicio y avanzada de educadores. El documento planteó una base conceptual y una propuesta de trayectorias de formación para fortalecer la articulación de las competencias ciudadanas en los procesos formativos de los educadores (Colombia, MEN, 2018).

Ese mismo año, el Ministerio desarrolló e implementó como piloto el *Modelo de formación para la ciudadanía en Colombia* (Banco de Desarrollo de América Latina y El Caribe, 2020), iniciativa orientada a fomentar competencias ciudadanas y socioemocionales en estudiantes a partir de una formación especializada dirigida a las y los docentes. Este modelo integró los desarrollos acumulados desde los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* de 2004 y la Ley 1620 de 2013, reconociendo explícitamente que la formación ciudadana requiere el desarrollo articulado de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Como parte de la implementación práctica del enfoque de competencias socioemocionales, el MEN desarrolló iniciativas específicas para el trabajo sistemático con emociones en el contexto escolar, enunciadas en el documento *Emociones para la vida* (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y Banco Mundial, 2016), dirigido a la

educación básica primaria, y que proporcionó a las y los docentes herramientas concretas para la identificación, comprensión y regulación emocional en el aula. De manera complementaria, *Paso a Paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media* (Departamento Nacional de Planeación, MEN y Banco Mundial, 2017), ofreció secuencias didácticas graduadas para el desarrollo socioemocional. Ambas iniciativas reconocieron que el aprendizaje socioemocional requiere intervenciones explícitas, sistemáticas y ajustadas al nivel de desarrollo de las y los estudiantes.

Posteriormente, *Emociones, conexión vital* (Colombia, MEN, Ministerio de Salud y Protección Social, Departamento Administrativo de la Presidencia de la República y Fundación Saldarriaga Concha, 2020) representó un avance en la articulación intersectorial entre salud mental y educación socioemocional, desarrollando estrategias para la promoción del bienestar emocional, la resiliencia y la prevención de riesgos psicosociales. Esta iniciativa estableció protocolos y rutas de acción para identificar y responder a situaciones de riesgo emocional. A diferencia de las iniciativas anteriores centradas en el aula, incorporó dos líneas estratégicas: competencias socioemocionales y fortalecimiento en resiliencia, e inclusión y equidad para trayectorias educativas completas, dirigidas a estudiantes, docentes, directivos/as docentes y funcionarios/as de secretarías de educación.

Para el año 2022, el Decreto 1411 reglamenta la prestación del servicio de educación inicial, y subroga el capítulo correspondiente del Decreto 1075 de 2015, ampliando su comprensión como un proceso integral (Colombia, Presidencia de la República, 2022).

Dos décadas después de la publicación de los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (Colombia, MEN, 2004), surge la Ley 2383 de 2024, que constituye el reconocimiento más explícito de la educación socioemocional en el sistema educativo colombiano. Esta ley define líneas de intervención orientadas al fortalecimiento de la educación socioemocional en preescolar, básica y media, estableciendo que esta formación debe promover la pedagogía de la confianza, la formación en valores, los hábitos saludables, las relaciones interpersonales respetuosas, y la formación permanente de las y los docentes y de las familias (Colombia, Congreso de la República, 2024a, artículo 4). Aunque no usa explícitamente el término “transversalidad curricular”, la ley determina que las instituciones deben implementar estrategias permanentes y articuladas con

el proceso formativo, superando la idea de la educación socioemocional como acción complementaria, para asumirla como eje formativo obligatorio.

La Ley 2491 de 2025 incorpora el componente de competencias socioemocionales en los proyectos educativos institucionales y dispone su integración transversal en los procesos pedagógicos y curriculares. Para ello, establece que todas las instituciones educativas deben garantizar el desarrollo socioemocional con enfoque diferencial y territorial (Colombia, Congreso de la República, 2025a, artículo 1). La norma desarrolla la relación entre educación socioemocional, bienestar escolar y convivencia pacífica, indicando que los programas socioemocionales representan una estrategia de promoción de la salud mental en el entorno educativo (artículos 1-4).

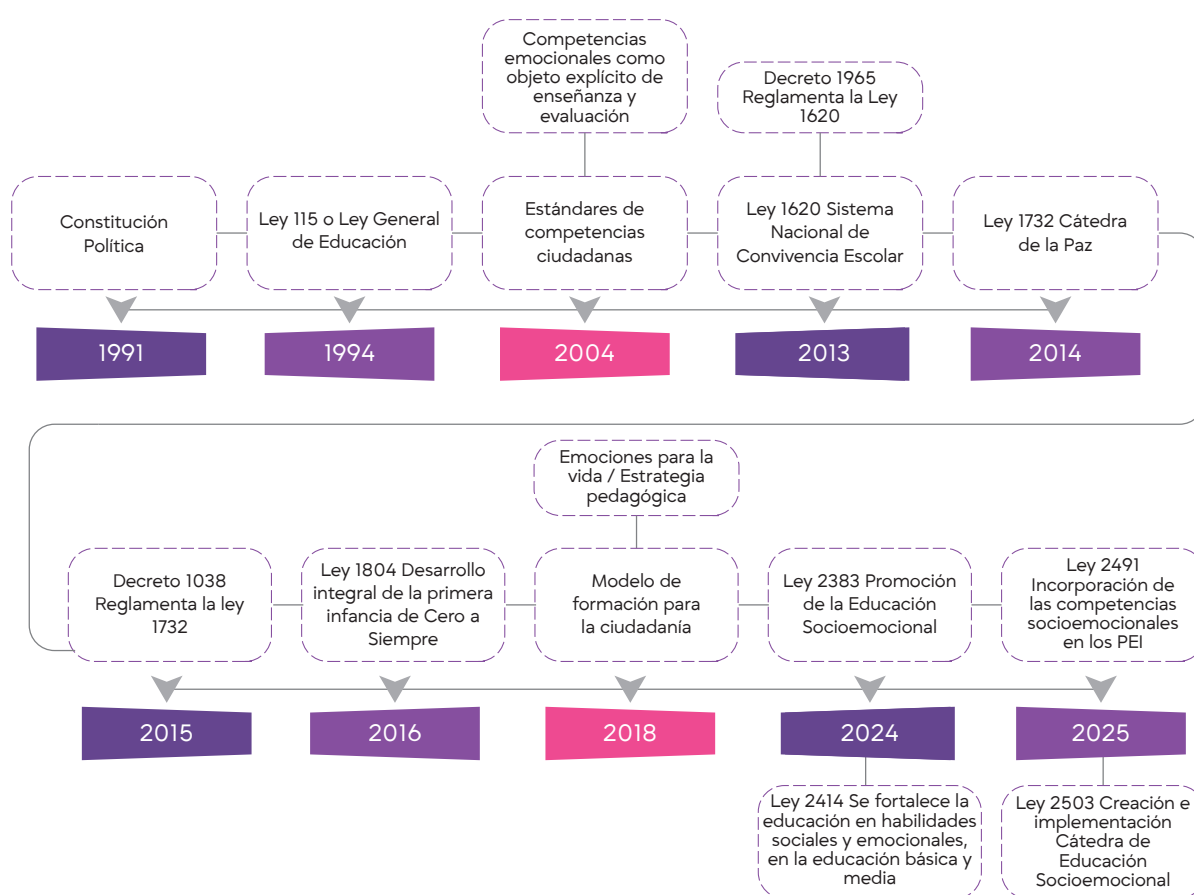
La formación socioemocional en el país se consolida mediante la articulación de cuatro leyes fundamentales que sitúan el desarrollo del ser en el centro del sistema educativo. La Ley 2503 de 2025 crea la Cátedra de Educación Emocional, un proceso intencional y permanente para desarrollar la conciencia, regulación y autonomía emocional (Colombia, Congreso de la República, 2025b. artículos 1 y 2). Este mandato se une a la Ley 2414 de 2024, cuyo objeto es fortalecer la convivencia escolar a través de habilidades sociales, transformando la gestión de las emociones en la base de la paz en las aulas (Colombia, Congreso de la República, 2024b).

Además, para garantizar que esta formación no sea un evento aislado, las leyes 2383 de 2024 (Colombia, Congreso de la República, 2024a) y 2491 de 2025 (Colombia, Congreso de la República, 2025a) establecen que estas competencias deben ser transversales a todo el currículo, integrando salud mental y enfoque territorial (Ley 2503, artículo 7 —Colombia, Congreso de la República, 2025b—). Bajo este marco, la comunidad educativa en su totalidad —docentes, familias, directivos/as, personal administrativo— se convierte en un modelo vivo, asegurando que el/la estudiante aprenda tanto por la instrucción de la cátedra como por el ejemplo cotidiano de su entorno.

Este robusto marco normativo, que integra mandatos constitucionales con desarrollos legislativos, reglamentarios y programáticos que abarcan más de tres décadas, establece que la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional constituyen un continuo inseparable y un componente obligatorio y estructural del sistema educativo colombiano. Desde los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* de 2004, que reconocieron las competencias emocionales como fundamento de la ciudadanía democrática, hasta las leyes recientes que establecen la obligatoriedad de su inclusión en el sistema educativo colombiano, lo cual ha consolidado la idea de que no es posible formar ciudadanos/as activos/as sin desarrollar simultáneamente sus capacidades emocionales, relacionales y éticas.

Estos lineamientos se formulan en un momento histórico propicio: Colombia cuenta con un marco legal explícito y coherente (véase Figura 1) que establece la obligatoriedad de la educación socioemocional en todas las instituciones educativas del país. Las leyes 2414 de 2024 (Colombia, Congreso de la República, 2024b), 2383 de 2024 (Colombia, Congreso de la República, 2024a), 2491 de 2025 (Colombia, Congreso de la República, 2025a) y 2503 de 2025 (Colombia, Congreso de la República, 2025b) no solo reconocen este campo como parte esencial de la formación integral, sino que asignan responsabilidades claras al MEN en materia de lineamientos, formación docente y seguimiento a la implementación.

Figura 1. Secuencia temporal del componente normativo



PEI: Proyectos Educativos Institucionales.

Este marco normativo constituye una plataforma para traducir los compromisos legales en prácticas pedagógicas concretas, sistemáticas y efectivas, transformando la experiencia cotidiana de millones de estudiantes mediante acciones educativas que reconozcan y fortalezcan su dimensión socioemocional como fundamento del aprendizaje, de la convivencia democrática y de la construcción de paz.

2. Marco conceptual



2. Marco conceptual

Este capítulo ofrece los fundamentos teóricos que orientan la comprensión de la escuela como escenario de formación integral. Aquí se articulan perspectivas epistemológicas y pedagógicas con una reflexión sobre el currículo, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional, integrados desde un enfoque de competencias. En este sentido, se propone una lectura estructurada—desde los fundamentos hasta el modelo concéntrico—, que permite comprender cómo se configuran y relacionan las competencias ciudadanas y socioemocionales. Este recorrido no solo define conceptos, sino que delimita el horizonte ético, pedagógico y curricular que sustenta la propuesta.

2.1. Fundamentos epistemológicos

Situar un lugar de enunciación de los conceptos, las teorías y de los conocimientos existentes es reconocer las tradiciones académicas y los colectivos humanos que han aportado en el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas en sus comunidades y sociedades, en función de desplazar las fronteras del conocimiento existente. De ahí que sea esencial contextualizar las formas de nombrar los objetos referidos a la formación ciudadana y al desarrollo socioemocional, para que, desde esas delimitaciones conceptuales y teóricas, se reconozcan sus implicaciones en el ser y en el quehacer del maestro en los escenarios educativos.

Cuando se abordan las epistemologías, son indudables las fuerzas que se tensionan entre saber y poder (Vasco *et al.*, 2008), así como entre ese conocimiento elaborado, científico y digno de toda reputación académica, versus el conocimiento espontáneo, coloquial y cotidiano (Flórez, 1994).

Ahora bien, la epistemología es entendida aquí como un anclaje desde el cual se asumen los objetos de estudio de una disciplina del conocimiento, siempre desde una perspectiva sociohistórica del sujeto, porque comprende que no es posible ubicarse en un solo lugar de conceptualización, y que el maestro y la maestra, como agentes investigadores de sus propias realidades, dinamizan lo existente a partir de la relación con otros de manera concreta y particular. Por tanto, los fundamentos aquí esbozados no son más que alternativas de reflexión, acción y conversación acerca del “saber pedagógico, la escuela, los planes, las reglamentaciones, el niño, el alumno, el maestro, los métodos de enseñanza, la sanción del saber del maestro, entre otros” (Vasco *et al.*, 2008, p. 11).

En este sentido, no hay formación humana sin contexto, sin lugar, sin territorio y sin cultura. Toda pretensión formativa acontece en el marco de unas relaciones que se tejen con otros (vivos y muertos), con aquellos que estuvieron antes y con los que están, que son quienes se encargan de introducir a los nuevos y los recién llegados al mundo. Al respecto, sostiene Arendt (2016):

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos. Además, éstos [sic] recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación. (p. 285)

“Introducir” es, de cierta manera, acompañar, sostener, acoger y recibir a esos otros que llegan y necesitan sentirse en casa, reconocer que la escuela es una casa común en la que propios y extraños se encuentran para aprender a vivir juntos en medio de las diferencias, para cultivar su particular y colectiva humanidad que se va haciendo.

En esta misma dirección, asumir el carácter transmisor y continuador de la educación implica comprender que, en la tradición occidental —que configura gran parte de las formas de ser, estar, pensar y decir actuales—, el ser ciudadano transitaba al menos por dos dimensiones claramente distinguidas, ya que

El nacimiento de la ciudad – estado significó que el hombre recibía además de su vida privada, una especie de segunda vida, su *bios politikos*, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (*idion*) y lo que es comunal (*koinon*). (Arendt, 2025, p. 39)

Lo que es propio y lo que es de todos, la esfera privada y la esfera de lo público, lo singular y lo compartido están en la base del nacimiento de la ciudad y del/de la ciudadano/a, pero se ha diluido una comprensión en la que aparece una relación entre el yo y el otro, una relación de alteridad, de respuesta, de responsabilidad, una dimensión “dual” que ha quedado presa de la pluralidad y de la colectividad, dado que:

He dicho que mientras que lo político y lo moral empiezan con el tercero lo ético comienza con el dos, con la dualidad, con el dual. Nuestra lengua perdió esta forma verbal. Para nosotros existe la primera persona del singular (*yo*), la segunda (*tú*) y la tercera (*él, ella*). Luego pasamos al plural: *nosotros, vosotros, ellos*. Obsérvese que, en nuestro lenguaje, “uno” es *singular* y “dos”, al igual que “tres”, “cuatro” ... “diez mil” ...

es plural [...]. Pero me parece que la distinción entre "dual" y "plural" es esencial para comprender la diferencia entre lo ético y lo moral. (Mèlich, 2010b, pp. 324-325)

Este reconocimiento del Yo, el Otro y los otros¹ es muy importante para desplegar la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional, porque las y los estudiantes, las y los docentes y los/as directivos/as docentes se encuentran en un universo simbólico que comparten y, a su vez, ayudan a construir. En lo dual se responde a otro concreto, material, con nombre y con rostro; en lo dual hay un trato digno, que respeta la vida del otro, y ético, que responde y se hace cargo de ella.

La relevancia de esta "dualidad" en los procesos de formación ciudadana y desarrollo socioemocional radica en que la vida humana es siempre una vida en relación, una vida compartida con otros frente a los cuales se configuran responsabilidades éticas, jurídicas y políticas. En este sentido, la formación no puede reducirse a la transmisión de contenidos ni al aprendizaje de normas de convivencia, sino que compromete la manera en que las y los estudiantes son introducidas/os en un mundo común y aprenden a habitarlo con otros.

Desde la perspectiva de Arendt (2016), educar implica asumir la responsabilidad de recibir a quienes llegan al mundo y acompañarlos/as en su ingreso a ese entramado de sentidos, vínculos y asuntos compartidos que constituye la vida pública. De ahí que comprender la educación como transmisión y renovación permita insistir en el carácter formativo y transformador de los procesos educativos: las personas adultas no solo enseñan, sino que acogen, orientan y resguardan las posibilidades humanas que traen consigo las y los estudiantes. Así, la escuela se configura como un lugar de recibimiento, hospitalidad y construcción de ciudadanía, en el que se cuida el mundo común y, al mismo tiempo, se abren caminos para su recreación y transformación.

Efectivamente, preparar a las y los estudiantes para participar en procesos democráticos orientados a la construcción de sociedad, de paz, de justicia social, de igualdad y de vida compartida con otros seres que habitan el planeta Tierra implica adentrarlas/os en una formación ciudadana que promueve el reconocimiento de lo común y la construcción de vida en comunidad. En ese sentido, la educación no puede reducirse a la mera información ni a la simple transmisión de contenidos, pues compromete la

¹ Este documento se ubica acá con respecto a la perspectiva de *alteridad* en Levinas (2012, 2014), en donde el Yo es interpelado por el Otro (que es el que rompe la individualidad y demanda respuesta, responsabilidad y compromiso ético). Por eso, se ubican ambos con mayúsculas iniciales (aunque no siempre en la obra del autor se maneja en ese mismo sentido).

formación del juicio, la responsabilidad frente a los otros y la capacidad de habitar un mundo compartido.

Desde esta perspectiva, la comprensión arendtiana de la educación como transmisión y renovación permite reconocer que las personas adultas tienen la responsabilidad de recibir a quienes llegan al mundo y acompañarlas/os en su ingreso a una realidad común que debe ser cuidada, comprendida y recreada. No se trata solo de legar un conjunto de saberes, sino también de introducir a las nuevas generaciones en los asuntos, vínculos y sentidos que hacen posible la vida pública.

Esta idea encuentra un desarrollo complementario en Mèlich (2010a), quien advierte que la educación pierde su potencia formativa cuando se limita a reducir la complejidad del mundo a información disponible, sin propiciar una respuesta ética frente a la vida y al sufrimiento. En sus palabras:

La educación orienta a los que llegan al mundo, y sigue orientando en la enseñanza superior, en la universidad. Eso no se pone en cuestión, pero lo que aquí se quiere subrayar es que solamente con eso tampoco hay educación. Si la educación se limita a ser una reducción de complejidad, entonces fracasa como “educación formativa” y triunfa como “educación informativa” (Mèlich, 2010a, p. 207).

Así, la educación para la ciudadanía es más que transmisión: es una experiencia de renovación y transformación del propio yo en relación con los otros con quienes se habita y se comparte una casa común. En ello radica su potencia ética y política: en formar sujetos capaces de convivir con personas próximas y extrañas, propias y ajenas, desde la responsabilidad, la hospitalidad y la construcción compartida de mundo.

2.2. Fundamentos pedagógicos

Nombrar la pedagogía es, sin duda, pronunciar una palabra histórica, biográfica y geográfica, completamente impregnada de matices y polifonías que han buscado descifrarla en todo su esplendor. Hablar de pedagogía es, necesariamente, hablar de la historia de la humanidad (Gadotti, 2003), en la que los seres humanos se han encontrado, dentro o fuera de las instituciones socialmente creadas, para contribuir a sus procesos de formación.

En Colombia, la pedagogía ha transitado por múltiples debates en torno a sus configuraciones epistémicas (Ortiz, 2017) o tradiciones, en permanente disputa por

el reconocimiento de su estatus (León, 2016). Para Zuluaga *et al.* (2003), la pedagogía “está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje, de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza” (p. 36).

Esta definición de Zuluaga, en el marco de las elaboraciones del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, dan cuenta de eso que Echeverri (2015) denomina “desplazamientos”, que permiten la conformación de diversos campos pedagógicos. Varios elementos nos interesan destacar al respecto. El primero, la idea de acontecimiento de saber en relación con la enseñanza; el segundo, y con base en las formulaciones del Movimiento Pedagógico, la idea de maestros y maestras como intelectuales; y el tercero, la idea de la escuela como un espacio discursivo en el que se encuentran teorías y prácticas.

En este horizonte de comprensión, el propósito de la escuela hoy se redefine a la luz de estas tensiones históricas y conceptuales de la pedagogía. Ya no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta a la formación integral de sujetos capaces de comprender críticamente la realidad, interactuar éticamente con otros y participar activamente en la transformación de sus contextos. En consecuencia, la enseñanza—como acontecimiento central de la pedagogía—adquiere un sentido ampliado que articula el saber con la vida, promoviendo el desarrollo de capacidades cognitivas, socioemocionales y ciudadanas.

Así, el propósito de la escuela hoy se vincula con la construcción de una sociedad más equitativa, democrática e inclusiva, en la que el conocimiento no solo se reproduce, sino que se problematiza y se pone al servicio de la dignidad humana. De este modo, la pedagogía se configura como un campo que no solo interpreta la escuela, sino que orienta sus apuestas formativas hacia la constitución de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su realidad.

2.2.1. La escuela como espacio de formación ética, justicia y ciudadanía

La escuela es un lugar de encuentro entre seres distintos que comienzan una relación compartida e igualitaria iniciada desde la familia y continuada en la escuela. En el libro sobre el oficio del profesor, Ranciére sostiene que “la escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa” (citado en Larrosa, 2019, p. 43), sino que la escuela tiene su fin en sí mismo, en su propia naturaleza, en tanto que

La escuela no se define por su función sino por su forma, y esa forma lo que hace es separar: separa el espacio escolar de otros espacios sociales, separa el tiempo escolar de otros tiempos sociales, y separa las ocupaciones escolares de otras actividades sociales [...] la escuela, nos recuerda Rancière, viene de *scholé*, una palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, o por tiempo libre. La escuela, por tanto, separa dos tipos de tiempo: el tiempo libre y el tiempo esclavo o, si se quiere, el tiempo productivo (de trabajo) y el trabajo liberado de la producción y del trabajo. (Larrosa, 2019, p. 44)

La magia, el encanto y la riqueza de la escuela radica en su separación de los tiempos y en la dedicación del tiempo libre para el estudio, para el aprendizaje y para el cultivo y la ejercitación de sí mismo y de la vida común, para también aprender a estar junto a otros distintos, pero iguales a uno. De ahí que sea tan importante volver a asumir una escuela en donde se vincula su génesis de tiempo libre con un tiempo de discusión y democratización del saber y la cultura, de las palabras y de los conocimientos.

Continuando con Larrosa (2019):

En el ágora la palabra es igualitaria, no hay palabras de más o menos valor. Además, los ciudadanos van al ágora, a la plaza, no para ocuparse de sus propios asuntos, de sus asuntos particulares, sino para ocuparse de los asuntos de todos, de los asuntos de la ciudad, de la *polis* (p. 46).

La escuela es, desde su génesis, un lugar que contribuye con la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional, en tanto que la escuela devenida del origen griego instaba a una palabra múltiple, plural, abierta y legítima que circulaba en los espacios públicos y que implicaban la vida de todos los ciudadanos. Aunque el ideal griego de escuela a lo largo de la historia ha vivido mutaciones y alteraciones en su concepción y en su aplicación, podría decirse que, en el contexto colombiano,

la escuela pública no está ligada a hechos estrictamente educativos... tiene que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas de esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder. (Martínez, 2012, p. 15)

Lo anterior coincide con los análisis de Murcia y Jaramillo (2017), quienes buscan configurar una Escuela con mayúscula a partir del reconocimiento social, sin desconocer que el nacimiento, el desarrollo y la operacionalización de la escuela es el resultado de imaginarios sociales de carácter deductivo que definen lo qué es y ha sido con base en las

características propias de la época y del tiempo. Dicho de otra manera: “la función de la escuela es de orden político y moral, es también un acontecimiento ligado a una promesa: ¡entrégame tu hijo, yo te devuelvo un ciudadano!” (Martínez, 2012, p. 15).

Efectivamente, la escuela ha dejado de ser ese lugar de tiempo libre para convertirse en el lugar de tiempo de preparación para la vida adulta y de incorporación en los asuntos propios de la cultura y la sociedad. Sobre esto, sostienen Herrera *et al.* (2005) que “en principio, la familia fue concebida como la institución encargada de formar las pautas necesarias para la vida social (transmisión de la herencia cultural), hoy este papel compete también a la escuela” (p. 35).

Sin dudas, la escuela que en otro tiempo aunaba junto al ágora espacios de participación y de igualdad entre los ciudadanos, ahora tiene responsabilidades similares y no menores, porque se espera de ella un aporte para la cultura ciudadana que parta de una práctica social y una acción colectiva que supere lo meramente prescriptivo y normativo. En otras palabras: “Además de los manuales de convivencia y de la instauración del gobierno escolar, es importante reconocer la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como ejes del desarrollo, a mediano y largo plazo, de las instituciones educativas” (Herrera y Pinilla, 2001, p. 79).

La educación debe orientarse a la formación de sujetos capaces de convivir, participar y transformar su realidad desde la justicia y el reconocimiento mutuo. La escuela es un espacio ético, político y afectivo donde se construye lo común, mediante el fortalecimiento de la cultura escolar como una práctica democrática y pacífica. En este horizonte, las interacciones que allí se tejen adquieren un papel central, en tanto materializan estos principios en la experiencia cotidiana de niñas y niños.

En los lineamientos y las estrategias para orientar el desarrollo socioemocional y la salud mental en la primera infancia planteados por el MEN (Colombia, MEN, 2025b) se reconoce que las interacciones constituyen un eje central en la construcción del desarrollo socioemocional y de la identidad, en tanto posibilitan el reconocimiento del “yo” en relación con los otros. En este marco, las interacciones que las niñas y los niños sostienen con sus maestras y maestros son fundamentales, ya que las y los docentes desempeñan un papel clave al modelar vínculos positivos, promover la autorregulación emocional y generar ambientes de respeto, cuidado y apoyo (Casañas Sánchez, 2020). Estas relaciones, entendidas como procesos de “ida y vuelta”, permiten la validación de las

experiencias de las niñas y los niños, favoreciendo su seguridad emocional y su capacidad de reconocer, expresar y tramitar sus necesidades.

En la primera infancia, en el marco de la educación inicial, esta comprensión se desarrolla a partir de tres pilares: Pilar I, cuidar el desarrollo emocional de las niñas y los niños; Pilar II, acompañar en equipo a las niñas y los niños: entre familias, maestras y comunidad; y Pilar III, provocar desde los espacios saludables (Colombia, MEN, 2025b). Estos pilares permiten precisar, para este momento del curso de vida, que la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional se configuran en la experiencia cotidiana del vínculo, del cuidado, de la corresponsabilidad y de la disposición pedagógica de ambientes que favorecen la seguridad afectiva, la participación y la construcción de relaciones con los otros y con el entorno (Colombia, MEN, 2025b; 2026).

La escuela contemporánea se redefine como un espacio donde la educación ciudadana trasciende la instrucción normativa, para convertirse en un ejercicio de solidaridad y acción colectiva. En este escenario, la formación de un “nosotros” no es un proceso automático, sino que surge del reconocimiento de la interdependencia y el respeto mutuo (Kaplan, 2022).

Para que este colectivo sea auténtico, la justicia debe ser entendida en su triple dimensión: como una distribución equitativa, como un reconocimiento de la identidad y como una garantía de representación (Fraser, 2008). Así, la ciudadanía se transforma en un proceso multidimensional que permite a los sujetos participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

Este compromiso ciudadano encuentra su raíz en una ética de la alteridad, que exige reconocer al otro en toda su diferencia, singularidad y vulnerabilidad. Siguiendo a Levinas (1993), la educación se convierte en una respuesta al “rostro del otro”, un llamado que nos impide ser indiferentes y nos obliga a actuar con responsabilidad. La escuela, bajo esta mirada, deja de ser una institución fría, para transformarse en un lugar de hospitalidad y escucha radical (Larrosa, 2018; Skliar, 2020). Educar es, por tanto, un acto de acogida, donde la diferencia se celebra y se protege como el pilar fundamental de la dignidad humana.

La armonización entre la justicia ciudadana y la ética de la hospitalidad permite que la escuela se erija como una comunidad de cuidado y responsabilidad. Al integrar la participación política con el respeto por la fragilidad del otro, el sistema educativo asegura

que la convivencia se base en una respuesta atenta y responsable ante las necesidades de los demás. Esta síntesis es la que permite formar ciudadanos y ciudadanas capaces de habitar la pluralidad con empatía y de transformar sus entornos desde la justicia y la compasión.

2.2.2. La escuela como escenario de vida: tejiendo la formación integral desde el territorio y los derechos

Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y transformadora, es necesario articular distintos enfoques complementarios que orienten la acción pedagógica y curricular. Cada uno aporta una mirada específica sobre cómo garantizar el derecho a aprender y el reconocimiento de la diversidad.

En esta perspectiva, la escuela se redefine como un escenario de formación integral, donde el currículo no es solo un plan de estudios, sino un compromiso con el desarrollo pleno del ser humano. Para lograrlo, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional se fundamentan en tres ejes operativos que dan vida y sentido a la acción pedagógica:

- *Eje 1. Intencionalidad curricular que asegure un compromiso explícito.* La formación integral requiere una intencionalidad curricular explícita, que defina con claridad las competencias ciudadanas y socioemocionales en los referentes institucionales. Este fundamento exige que el bienestar y la convivencia estén escritos en el corazón de la escuela, manifestándose a través de la transversalidad en todas las áreas del conocimiento y en la implementación de la Cátedra de Educación Emocional. Es un diseño consciente que asegura que cada estudiante reciba las herramientas necesarias para su dignidad y protección.
- *Eje 2. Pedagogías activas como laboratorio de enfoques.* El ciudadano no se teoriza, se ejerce "haciendo". Las pedagogías activas son el motor que permite practicar la empatía y la resolución de conflictos, mediante proyectos y retos vinculados al entorno real. En este pilar, los enfoques se describen de la siguiente manera:
 - *Desde el enfoque de derechos.* La práctica pedagógica se convierte en un ejercicio de soberanía. Al resolver problemas del entorno, las y los estudiantes aprenden a reconocerse como sujetos con poder de agencia, promoviendo la igualdad de oportunidades y la defensa de la dignidad humana, especialmente para aquellos grupos históricamente excluidos.

- *Desde el enfoque territorial.* El aprendizaje se arraiga en el suelo que se pisa. Las pedagogías activas invitan a la escuela a salir al territorio, para dialogar con los saberes locales y las pedagogías ancestrales. Aquí, la formación socioemocional no es homogénea; responde a las cosmovisiones, los climas y los conflictos específicos de la región, convirtiendo la realidad local en el principal recurso didáctico.
- *Desde el enfoque de curso de vida.* La mediación pedagógica respeta el ritmo biológico y social. El “hacer” ciudadano se adapta: en la infancia se explora a través del juego y el vínculo, y en la adolescencia y la juventud, mediante el debate crítico y la participación política. Este enfoque asegura que los retos propuestos sean desafiantes, pero alcanzables, respetando la madurez emocional de cada etapa.
- *Eje 3. La evaluación formativa como seguimiento al crecimiento humano.* Para que la formación integral sea real, la evaluación debe transformarse de un acto de calificación a un proceso de acompañamiento. La evaluación formativa pone el foco en el proceso y en el crecimiento personal, utilizando instrumentos como portafolios y autoevaluaciones, que permiten al estudiante reflexionar sobre su propio progreso. Bajo el marco del *diseño universal para el aprendizaje* (Rojas-Romero y Guerrero, 2025), la evaluación debería garantizar criterios claros que permitan superar barreras, al valorar las trayectorias diversas y los ritmos particulares que cada estudiante trae consigo desde su contexto y su momento vital.

2.3. Significando los currículos: aprendizajes, capacidades, competencias y habilidades

El currículo no puede reducirse a la transmisión de contenidos ni a la producción de desempeños estandarizados. Su sentido más profundo radica en la configuración de condiciones formativas que permitan a las y los estudiantes desplegar sus potencialidades y actuar de manera situada, ética y transformadora en los diversos ámbitos de su vida personal y comunitaria. En este marco, resulta necesario precisar las relaciones entre aprendizajes, capacidades y competencias, evitando concepciones lineales que las confundan o las subordinen jerárquicamente.

De ahí que los aprendizajes sean incesantes, permanentes y continuos, un proceso profundo que se configura en la interacción constante con el entorno, con las cosas y con los objetos del mundo. Frente al interrogante acerca de cuál es el propósito de

la escuela en la actualidad, su tarea fundamental consiste en educar para que las y los estudiantes puedan iniciarse en el estudio de aquello que desean hacer y, sobre todo, en la construcción de aquello que aspiran a ser. En este horizonte, los aprendizajes, las capacidades y las competencias resultan necesarias, pero no suficientes, pues no todo puede enseñarse en la escuela ni todo puede aprenderse dentro de sus límites.

De lo que se trata, en consecuencia, es de una formación que deje huella y contribuya con los proyectos de vida de las y los estudiantes que recorren el trayecto formativo por la institución educativa, mediante prácticas de estudio (Bárcena, 2023) que les permita el encuentro y el descubrimiento o redescubrimiento de sus propias potencialidades, en donde, más allá de la escuela, “el objetivo de la educación es que lo aprendido se utilice, no aquí y ahora, sino allá y después” (Ritchhart y Perkins, 2005, citados en Acosta y Vasco, 2013, p. 81).

En efecto, se trata de transitar y de transferir ciertos aprendizajes adquiridos (estudiados e iniciados en la escuela) a la vida cotidiana (adaptados y renovados con los retos que suponen otras tareas y desafíos a partir de la base inicialmente adquirida). Una persona tiene capacidades, aptitudes y talentos que requieren cierta práctica social y regularidad para convertirse en competencias, habilidades, destrezas y aprendizajes hasta llegar a ser experticias y virtuosismos (Acosta y Vasco, 2013).

Para avanzar en una comprensión rigurosa del currículo y evitar ambigüedades conceptuales, es necesario precisar qué se entiende por aprendizajes, capacidades y competencias. Estas nociones no son equivalentes ni intercambiables; responden a niveles distintos de la experiencia formativa y cumplen funciones diferenciadas en la configuración del sujeto y de su acción en el mundo. Clarificar sus significados permite sostener una arquitectura conceptual coherente y orientar con mayor precisión las decisiones pedagógicas e institucionales:

- *Aprendizajes.* Los aprendizajes son el resultado mediante el cual el/la estudiante integra nuevos significados a su estructura mental. Son el motor que transforma una capacidad básica (innata) en una capacidad interna (desarrollada). Sin aprendizajes significativos, la capacidad se queda en una simple promesa sin herramientas.

Así, el aprendizaje es el puente que transforma la potencia del ser en la realidad del hacer, garantizando que cada estudiante alcance el umbral de dignidad necesario para transformar su vida y su territorio. En este sentido, el aprendizaje es un proceso dinámico y un resultado de la construcción de sentido, que permite desarrollar las capacidades internas de las y los estudiantes (Nussbaum, 2012).

A esta postura se suma la de Meirieu (2002), para quien aprender es un acto de voluntad del/de la estudiante, una decisión íntima que el/la profesor/a debe estimular mediante estrategias pedagógicas intencionadas.

Además, desde la perspectiva de Moreira (2015), se reconoce que el aprendizaje / los aprendizajes deberían llegar a ser significativos y que esto se produce cuando el nuevo conocimiento entra en relación sustantiva con los saberes previos del estudiante. Este proceso no es mecánico ni arbitrario, implica una interacción en la que los nuevos contenidos adquieren sentido para quien aprende, mientras que los conocimientos anteriores se enriquecen, se diferencian y se reorganizan de manera más estable y compleja.

- *Capacidades.* La escuela, como escenario de formación integral, asume la capacidad (Nussbaum, 2012) como el horizonte de libertad y dignidad que todo estudiante merece alcanzar. Para ello, promueve un aprendizaje profundo y significativo, que permite al sujeto interiorizar herramientas ciudadanas y socioemocionales.

De acuerdo con Martha Nussbaum (2012), las capacidades son “las respuestas a la pregunta: ¿qué es capaz de hacer y de ser esta persona? [...] son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (p. 40). Las capacidades se definen como aquellas libertades sustanciales que permiten que la fragilidad y la potencialidad biológica, física, mental de la condición humana se transformen en oportunidades reales para elegir ser y hacer aquello que garantiza una vida plenamente digna (Nussbaum, 2012).

- *Competencias*. Las competencias posibilitan la resolución de problemas, dado su uso práctico en la vida cotidiana; de ahí que las estudiantes y los estudiantes expresan habilidades y destrezas desarrolladas en la escuela o fuera de ella, y las muestran en tareas concretas, situadas y contextualizadas. Lo importante no es tanto lo que se sabe, sino lo que se puede hacer con lo que se sabe; la transferencia y la transposición de lo aprendido para resolver problemas reales.

Esto coincide con lo propuesto por Perrenoud (2008), al asumir que “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (p. 57). De ahí que no es suficiente contar con la capacidad o tener la habilidad para, sino también saber resolver una situación concreta.

Perrenoud (2004) destaca, en su definición de competencia, algunos elementos constitutivos de esta: la movilización de conocimientos, actitudes e informaciones; la situación presentada como precursora de experiencias previas desde las cuales se anclan las nuevas; los esquemas de pensamiento y las operaciones mentales o corporales complejas; la especificidad de la experiencia y la novedad de la situación.

En relación con lo anterior, disponer de lo que se hace y se es, y elegir, no es suficiente en un proceso formativo; se requiere, además, de una *habilidad*, dado que ser hábil “no sólo implica alcanzar unos desempeños diestros, sino también la construcción de una base de conocimientos declarativos y procedimentales que le permiten al sujeto memorizar-aprender- [sic] la información del qué y el cómo cumplir con la tarea” (Acosta y Vasco, 2013, p. 33).

Es esencial disponer de las condiciones necesarias para que las y los estudiantes en la escuela desarrollen aprendizajes, capacidades, competencias y habilidades en aquellos ámbitos fundamentales y esenciales en su trayecto formativo, dado que “de todas las capacidades que un sujeto pueda detentar y de todas las habilidades que haya adquirido, apenas unas cuantas continuarán su desarrollo hacia los niveles posteriores de competencia y experticia” (Acosta y Vasco, 2013, p. 70).

Reconocer que no todas las capacidades y habilidades de un sujeto en la escuela serán tramitadas, gestionadas y refinadas como competencias y aprendizajes duraderos es clave, porque ello orienta la labor de las instituciones educativas y de los procesos formativos, no a la imposición y a la homogeneización del mismo saber para todos, sino a la creación de la base común de los aprendizajes esenciales, para que un sujeto pueda vivir mejor consigo mismo, con los otros y con lo otro. En otras palabras:

Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, pero no se confunde con ello, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Esta aumenta el valor de la utilización de los recursos movilizados, tal como una receta de cocina idealiza sus ingredientes porque los ordena, los relaciona, los funde en una totalidad más rica que su simple adición. Ningún recurso pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que éste puede ser movilizadopor otras. Es así como la mayor parte de nuestros conceptos se pueden utilizar en numerosos contextos y con varias intenciones diferentes. Sucede lo mismo con una parte de nuestros conocimientos, nuestros métodos de tratamiento de la información, nuestros esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2008, p. 35)

Estos recursos movilizados requieren aprendizajes transferibles a situaciones reales de uso y aplicación en la vida cotidiana, valorando que “no deberíamos esperar observar transferencias para todas y cada una de las habilidades; en algunos casos se darán, en otros no” (Acosta y Vasco, 2013, p. 85). Para ello, el/la estudiante como sujeto activo del aprendizaje recurrirá a su aprendizaje previo y saber acumulado, con el fin de resolver problemas desde múltiples perspectivas y dimensiones. Al respecto, Perrenoud (2004), plantea diez nuevas competencias para enseñar: gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar a las y los estudiantes en su trabajo, participar en la gestión de la escuela, utilizar las nuevas tecnologías, organizar la formación continua, organizar y animar situaciones de aprendizaje, elaborar dispositivos de diferenciación, trabajar en equipo, informar e implicar a los padres y afrontar los dilemas éticos.

En esta perspectiva, el currículo se orienta a crear condiciones para que cada estudiante amplíe sus libertades sustanciales (capacidades), movilice recursos en acciones situadas (competencias) y participe en procesos colectivos que fortalezcan la vida democrática y el bienestar territorial. La educación no fabrica sujetos; crea escenarios

de interacción en los que las potencialidades pueden desplegarse y las acciones pueden adquirir sentido compartido.

2.4. La armonización de la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional

La formación integral en la escuela se consolida mediante la unión indisoluble de la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional, entendidos como dimensiones complementarias que constituyen al sujeto ético y relacional. Esta perspectiva reconoce que la ciudadanía no es solo el conocimiento de normas, sino también una práctica situada, deliberativa y transformadora, que requiere de una base afectiva sólida.

Así, el desarrollo socioemocional —que abarca la conciencia, la regulación emocional, la empatía y la autonomía— se configura como la infraestructura interna necesaria para que el ejercicio ciudadano sea posible, pues, como señalan Chaux (2012) y Nussbaum (2010), solo un sujeto capaz de gestionar sus emociones y empatizar con el otro puede participar responsablemente frente a la injusticia y resolver pacíficamente los conflictos en contextos de diversidad.

No es suficiente que la escuela promueva la adquisición de conocimientos, técnicas y aprendizajes “útiles” en sus sujetos de formación (Ordine, 2023) para el desempeño de tareas y ocupaciones en el mundo del trabajo; es fundamental que se apueste por contribuir con la formación de personas que puedan cuidar de sí, cuidar de los demás y cuidar de su mundo. Esto implica reconocer que la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional se van tejiendo e hilvanando en procura de desplegar el potencial de los actores y las actoras protagonistas de la escuela.

Bajo esta relación, la escuela se transforma en un escenario donde las competencias ciudadanas se nutren del desarrollo socioemocional, para trascender la mera prescripción normativa y el refuerzo conductual. Mientras la dimensión socioemocional fortalece los procesos intrapersonales de autoconocimiento y bienestar, la formación ciudadana proyecta estas capacidades hacia la cultura ciudadana, ese entramado simbólico y social donde las personas negocian sentidos, reconocen la interdependencia y actúan de manera corresponsable ante los desafíos globales. De este modo, el/la estudiante es reconocido como un sujeto político en formación, cuya capacidad de agencia depende tanto de su madurez emocional como de las condiciones democráticas y de hospitalidad que el entorno escolar le provea.

La armonización de estas dimensiones permite que la educación supere enfoques tradicionales y se oriente hacia la construcción de una convivencia democrática basada en la justicia social. Al integrar valores éticos, habilidades para la vida y conocimientos sociales, la escuela garantiza que razones y emociones converjan en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de cuidar de sí mismos/as y de los demás. El resultado es un ser humano preparado para habitar la diferencia, defender los derechos fundamentales y comprometerse con el bien común, transformando su realidad desde una postura autoafirmativa, empática y consciente de su papel en la sociedad.

2.5. Enfoques de competencias ciudadanas y desarrollo socioemocional

Las competencias ciudadanas —la convivencia pacífica y la reconciliación, la justicia social y la equidad, la participación democrática, la competencia histórica, el reconocimiento y la valoración de la diversidad, la sostenibilidad y cuidado ambiental, y la ciudadanía digital y mediática— se conciben en la actualidad como parte de una formación humana integral, que articula las dimensiones ética, política y socioemocional (Unesco, 2022). Desde esta mirada, la *ciudadanía* se entiende como una forma de ser, sentir y actuar en contextos de diversidad y conflicto, integrando el pensamiento crítico, la empatía, la autorregulación y el compromiso con el bien común. En este sentido, la educación socioemocional proporciona la base afectiva y relacional que sostiene la convivencia democrática y fortalece el sentido de pertenencia, la responsabilidad y la cooperación social (Bisquerra, 2018; CASEL, 2020; Freire, 1997; Giroux, 2019).

De acuerdo con las tendencias pedagógicas contemporáneas, la formación ciudadana se desarrolla desde cuatro enfoques complementarios —socioemocional, ético-relacional, sociopolítico o crítico, y global e intercultural— que configuran una pedagogía integral de la ciudadanía. Cada uno aporta una dimensión específica del desarrollo humano, pero todas convergen en el propósito de formar sujetos solidarios, reflexivos y participativos, capaces de transformar su entorno y promover la justicia social (véase Tabla 1).

Tabla 1. Síntesis de los enfoques de las competencias ciudadanas

Enfoque	Descripción general	Propósito formativo
Socioemocional	Destaca las emociones y las relaciones como base de la convivencia democrática	Fomentar empatía, autorregulación y bienestar colectivo

Enfoque	Descripción general	Propósito formativo
Ético-relacional	Centra la ciudadanía en el reconocimiento, el cuidado y la responsabilidad hacia el otro	Formar sujetos solidarios y comprometidos con la dignidad humana
Sociopolítico o crítico	Entiende la ciudadanía como práctica transformadora y participativa frente a la injusticia	Promover el pensamiento crítico y la acción colectiva para la equidad
Global e intercultural	Amplía la ciudadanía hacia la diversidad cultural y la responsabilidad planetaria	Desarrollar el compromiso con los derechos humanos, la sostenibilidad y el cuidado ambiental

Fuentes: elaboración propia, con base en los marcos conceptuales del Ministerio de Educación Nacional (Colombia, Ministerio de Educación Nacional –MEN–, 2018), la Unesco (2015, 2023) y la Organisation for Economic Co-operation and Development (2018), complementados con aportes contemporáneos sobre educación emocional y pedagogía crítica.

Ahora bien, en relación con lo socioemocional, diversas investigaciones han enriquecido la comprensión de las *emociones* como procesos complejos y dinámicos, que integran lo biológico, lo cognitivo, lo cultural y lo ético-político. Nussbaum (2010) las concibe como juicios de valor vinculados con la justicia y la dignidad; Ahmed (2004) las entiende como fuerzas sociales que circulan y configuran identidades colectivas; Gross (2014) subraya la importancia de la regulación emocional para el bienestar y la convivencia democrática, y Mesquita (2010) destaca su carácter culturalmente situado.

Dentro de estos aportes, el enfoque filosófico-hermenéutico concibe las emociones como mediaciones éticas e interpretativas que permiten comprendernos a nosotros mismos y al otro. Gadamer (2006) y Ricoeur (1990) afirman que toda comprensión es afectiva y situada, mientras que Mèlich (2010a) y Zambrano (2007) entienden la educación como una experiencia ética del encuentro, donde la empatía, la compasión y la responsabilidad son fundamentales para la convivencia y la paz. Nussbaum (2010) complementa esta visión al sostener que el cultivo de las emociones reflexivas —como la esperanza o la compasión— favorece la justicia y la reconciliación moral.

Por su parte, el enfoque decolonial (Mignolo y Walsh, 2018; Walsh, 2009) denuncia la colonialidad del sentir, que jerarquiza las emociones y deslegitima aquellas vinculadas con la resistencia o el dolor colectivo. Descolonizar las emociones implica reivindicar los afectos situados —como la dignidad, el miedo o la esperanza— y reconocerlos como fuentes de conocimiento, memoria y transformación social.

Estos últimos enfoques amplían la educación socioemocional, al situarla como un proyecto ético, político y emancipador, donde las emociones son prácticas culturales y relacionales que sustentan la empatía, la memoria y la construcción de una ciudadanía crítica, justa y sensible a la diversidad.

A partir de estos aportes, las emociones pueden comprenderse desde enfoques complementarios, que orientan la educación socioemocional hacia la acción ética, transformadora, emancipadora y ciudadana (véase Tabla 2).

Tabla 2. Enfoques teóricos del desarrollo socioemocional y su propósito formativo en la educación

Enfoque	Descripción general	Propósito formativo
Procesual-cognitivo	Las emociones son procesos dinámicos que integran componentes biológicos, cognitivos y sociales	Desarrollar la conciencia y la autorregulación emocional para favorecer el aprendizaje, la adaptación y el bienestar
Valorativo-ético	Las emociones expresan juicios morales vinculados con la dignidad, la justicia y los valores humanos	Formar en la toma de decisiones éticas y en la orientación hacia el bien común
Sociocultural	Las emociones se configuran en contextos culturales y relacionales, modeladas por normas y significados compartidos	Fomentar la empatía, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad emocional y cultural
Regulación motivacional	Las emociones orientan la acción, la motivación y la conducta hacia metas significativas	Fortalecer la resiliencia, la perseverancia y la acción constructiva en contextos personales y sociales
Político-ciudadano	Las emociones colectivas influyen en la participación, la identidad y la transformación social	Promover la ciudadanía activa, la justicia social y una cultura de paz
Filosófico hermenéutico	Las emociones median la comprensión, la apertura y el encuentro ético con el otro	Favorecer el diálogo, la comprensión mutua y la reflexión moral para la convivencia
Decolonial	Las emociones expresan experiencias históricas y resistencias ante la colonialidad del sentir	Reivindicar saberes emocionales diversos y promover la dignidad, la memoria y el reconocimiento cultural
<p><i>Fuentes:</i> elaboración propia, con base en los enfoques teóricos: procesual-cognitivo (Gross, 2014), valorativo-ético (Nussbaum, 2010), sociocultural (Mesquita, 2010), político-ciudadano (Ahmed, 2004) y decolonial (Mignolo y Walsh, 2018; Walsh, 2009). La perspectiva filosófico-hermenéutica se sustenta en los aportes de Gadamer (2006), Ricoeur (1990), Mélich (2010a) y Zambrano (2007), quienes conciben las emociones como mediaciones éticas que posibilitan el encuentro, la comprensión mutua y la convivencia.</p>		

Los distintos enfoques teóricos sobre las emociones muestran que el desarrollo socioemocional constituye la base para una convivencia ética, empática y democrática. Desde esta perspectiva, la educación socioemocional se articula directamente con la formación ciudadana, al reconocer que las emociones orientan las formas de relación, participación y compromiso social.

2.6. Modelo concéntrico: competencias ciudadanas y desarrollo socioemocional

Con base en lo anterior, se vuelve necesario definir un marco que oriente procesos formativos centrados en la construcción de vínculos sociales, éticos y políticos.

Dicho marco se sustenta en la *formación integral*, entendida como la articulación entre lo cognitivo, lo emocional y lo ético, dentro de un horizonte de interdependencia y corresponsabilidad. La escuela, en este sentido, se configura como un espacio de lo colectivo, donde el aprendizaje se nutre de las relaciones con los demás, con la sociedad y con el mundo.

En coherencia con estos planteamientos, la propuesta de ejes de interacción no debe entenderse como una representación geométrica del desarrollo humano, sino como un recurso organizador del sentido formativo. La referencia inicial a lo concéntrico no pretende describir trayectorias lineales ni expansiones uniformes, sino señalar que la formación implica la articulación de distintos ámbitos de experiencia —personal, interpersonal y social— que se encuentran estructuralmente relacionados.

Al respecto, la formación puede orientarse hacia mayores niveles de integración y reflexividad, pero tal orientación depende de mediaciones pedagógicas, contextos institucionales y condiciones históricas concretas. En este sentido, los ejes no representan etapas sucesivas ni niveles jerárquicos, sino dimensiones coexistentes de la experiencia humana. El yo, los otros y la sociedad no aparecen uno después del otro; se constituyen simultáneamente en relación. Lo que puede transformarse es el grado de conciencia, elaboración y responsabilidad con que el sujeto articula dichas dimensiones.

Desde la psicología del desarrollo, el modelo se fundamenta en la teoría ecológica del desarrollo humano, de Urie Bronfenbrenner (1979), quien explica que el crecimiento individual ocurre a través de la interacción entre múltiples sistemas —microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema— que influyen recíprocamente en la vida del sujeto. Su evolución hacia el modelo bioecológico (Bronfenbrenner y Morris, 2006) destaca los procesos proximales, es decir, las interacciones estables y significativas entre la persona y su ambiente, decisivas para el desarrollo cognitivo, emocional, social y moral.

Desde una perspectiva filosófica y pedagógica, la propuesta concéntrica se fortalece con la hermenéutica de la comprensión de Hans-Georg Gadamer. Para este autor, comprender implica un movimiento circular entre los horizontes del intérprete y los de la tradición, en el que el sentido se construye en el diálogo y en la apertura al otro. El círculo hermenéutico “describe la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete” (Gadamer, 2003, p. 363), lo cual implica que aprender es simultáneamente interpretar, resignificar y transformar. Como afirma el propio Gadamer, “quien intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo” (Gadamer, 2004, p. 66).

Aplicado a la educación, comprender es reconstruir el mundo desde nuevos horizontes éticos y relacionales; de ahí que el modelo concéntrico sea un movimiento de ida y regreso desde el lugar de los protagonistas en el proceso educativo, en tanto que: “el intérprete, cuando comprende, pone de lo suyo, pero este ‘suyo’ es también de su época, de su lenguaje y de sus interrogantes” (Grondin, 2017, p. 84). Así las cosas, el modelo concéntrico promueve la comprensión-aplicación al presente de las competencias ciudadanas y del desarrollo socioemocional, porque busca que los actores sociales que configuran la escuela reconozcan las condiciones contextuales y situadas de sus propias realidades, en la medida en que dialogan con las teorías y literaturas asociadas y familiarizadas con los objetos discursivos que se estudian.

Precisamente, el modelo concéntrico funge como oportunidad para integrar, tensionar y cuestionar las relaciones establecidas entre: texto - contexto - autor e intérprete (Beuchot, 2015), por lo que sus círculos no operan como obstáculos y límites, sino como horizontes que se encuentran marcados por las interrelaciones e interacciones de sus componentes.

La visión concéntrica también incorpora aportes de otras tradiciones que enriquecen su sustento epistemológico:

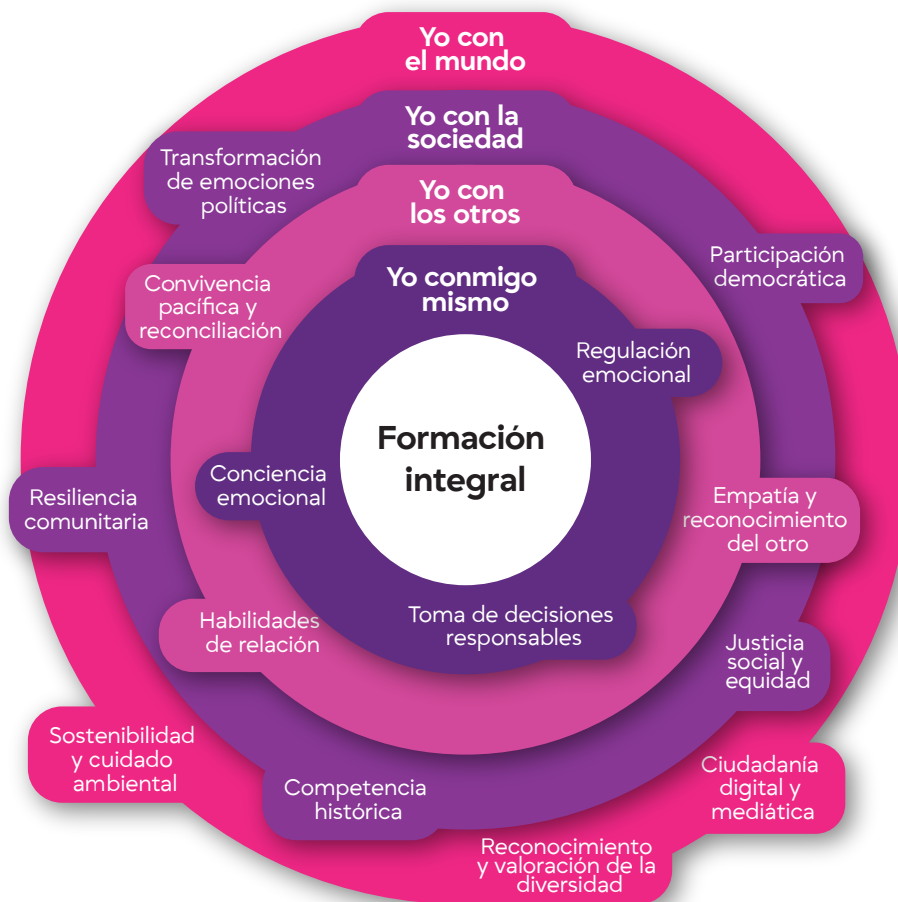
- La *ética del cuidado* (Gilligan, 1982; Noddings, 2003) sitúa la responsabilidad hacia el otro y la sensibilidad relacional como centro de la vida moral. El desarrollo ético emerge de la capacidad de reconocer la vulnerabilidad del otro y actuar en consecuencia.
- Las *teorías hermenéuticas contemporáneas* (Gadamer, 2006; Ricoeur, 1990) profundizan en la idea de que la identidad es narrativa: los sujetos se interpretan a sí mismos en diálogo con otros y con el mundo.
- Los *enfoques socioculturales* (Mesquita, 2010; Vygotsky, 1978) muestran que las emociones, los significados y las acciones se construyen socialmente. Las competencias son capacidades situadas, que se desarrollan en prácticas, lenguajes y vínculos compartidos.

- La *filosofía política del mundo común* (Arendt, 2025) plantea que la subjetividad se configura en el espacio público, donde los seres humanos “aparecen” unos ante otros, actúan, deliberan y construyen un mundo compartido. La educación, desde esta perspectiva, es el ingreso al mundo común.

Con base en estas tradiciones, el modelo concéntrico puede entenderse como una cartografía de la formación humana, que describe cómo el sujeto se sitúa en distintos ejes de relación: consigo mismo, con los otros, con la sociedad y con el mundo. Este proceso no es lineal ni acumulativo, sino interdependiente y recursivo: cada esfera amplía, transforma y resignifica a las demás. Desde esta mirada, la formación integral es un movimiento expansivo que articula la subjetividad, la comunidad y la experiencia compartida del mundo.

En conjunto, este entramado de políticas y enfoques conforma un marco coherente que justifica la articulación concéntrica de las competencias como una apuesta de formación humana integral (véase Figura 2). La figura reúne las competencias ciudadanas y socioemocionales, mostrando su relación concéntrica en la formación integral del/de la estudiante.

Figura 2. Competencias ciudadanas y socioemocionales (modelo concéntrico)



El modelo puede comprenderse como un proceso de expansión ética, emocional y relacional, en el cual *cada eje concéntrico de interacción* aporta procesos para el desarrollo de competencias que hacen posible los siguientes ejes, creando un entramado relacional complejo entre todos.

A continuación se describen los cuatro ejes concéntricos de interacción:

1. *Yo conmigo mismo*. Este primer eje constituye la base del desarrollo humano. Aquí se construyen la identidad personal, la autoconciencia y la relación consigo mismo. Autores como Bisquerra (2009) y Damasio (2010) muestran que el reconocimiento de las propias emociones, pensamientos y disposiciones constituye el núcleo desde el cual emergen la reflexividad, la toma de decisiones y el autocuidado.

En este eje se desarrolla la comprensión del propio mundo interior: cómo se siente, cómo se piensa, cómo se decide. Esta dimensión es fundamental para todo proceso educativo, pues sin autoconocimiento no es posible una relación auténtica con los otros ni una participación ética en la vida colectiva.

Es importante aclarar que, en el marco de la formación integral, la categoría "yo conmigo mismo" no se asume como un punto de partida ontológico individualista, sino como una dimensión reflexiva que emerge en procesos de constitución intersubjetiva del sujeto. Desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978), "Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social, y después, en el plano psicológico; primero entre personas (interpsicológica), y luego en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (p. 57); por tanto, no se desarrollan en aislamiento, sino mediadas por prácticas sociales y lenguajes compartidos.

En este sentido, la escuela no parte de un "yo" autosuficiente, sino que asume la tarea pedagógica de crear condiciones de mediación, acompañamiento y modelamiento ético, que posibiliten la reflexividad, la autonomía relacional y el desarrollo del autocuidado. Así, el "yo conmigo mismo" se comprende como una interiorización crítica de experiencias de vínculo, y la educación se configura como el espacio intencional donde dicha interiorización se orienta formativamente.

2. *Yo con los otros.* En este segundo eje, el sujeto se abre a la relación interpersonal. La comprensión del otro, la capacidad de diálogo, la comunicación situada y la construcción de vínculos significativos emergen como formas de encuentro que configuran la experiencia social. Este eje no designa el inicio de la relación —que es constitutiva y antecede al nacimiento—, sino el momento formativo en el que dicha relación se hace consciente, ética y responsable.

La filosofía del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2003) y la hermenéutica del encuentro (Gadamer, 2006; Mèlich, 2010a) subrayan que la relación con el otro es constitutiva de la identidad humana: nos conocemos a nosotros mismos en la medida en que somos reconocidos por otros. En esta esfera se fortalecen prácticas de escucha, reciprocidad, solidaridad, reconocimiento de la diversidad y negociación de diferencias.

3. *Yo con la sociedad.* Este eje amplía las relaciones interpersonales hacia la vida colectiva. Aquí emerge el sentido de pertenencia, la comprensión histórica, la participación comunitaria y el compromiso con el bien común.

Autores como Arendt (2025) y Taylor (1994) señalan que el ser humano es un ser político, no porque pertenezca a un Estado, sino porque aparece en un mundo compartido donde sus acciones tienen impacto público. En esta esfera, la persona aprende a situarse en narrativas sociales, interpretar estructuras de poder, comprender desigualdades y participar en procesos deliberativos orientados a la justicia y la equidad.

Aunque los “otros” forman parte de la sociedad, este eje se distingue del anterior porque no se centra en la interacción interpersonal directa, sino en la inserción del sujeto en marcos institucionales, normativos y políticos que regulan la vida colectiva. Mientras “Yo con los otros” opera en el plano microético de la relación cara a cara, “Yo con la sociedad” se sitúa en el plano macroético de la ciudadanía y la participación en estructuras sociales. Como lo afirma Cortina (1997)

la sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que esa sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. (p. 22)

En este sentido, el paso del plano interpersonal al plano social implica una ampliación desde la relación concreta con el otro hacia la participación en un marco normativo compartido que regula la vida colectiva.

4. *Yo con el mundo*. Este eje abarca la comprensión de la interdependencia global y ecológica. Aquí se integran perspectivas planetarias, sensibilidad ambiental, conciencia ecológica y comprensión intercultural.

Filosofías como la ética del cuidado planetario (Boff, 2002) y los enfoques de ciudadanía global (Torres, 2019; Unesco, 2015) sostienen que el ser humano es un habitante del mundo y que su acción está inscrita en redes ecológicas, culturales y geopolíticas. Este nivel fomenta una mirada amplia de responsabilidad compartida y de compromiso con la sostenibilidad del planeta y la convivencia global.

El modelo concéntrico muestra que la formación integral es un proceso de expansión progresiva:

- Del mundo interior al encuentro interpersonal.
- Del encuentro interpersonal a la vida social.
- De la vida social a la conciencia planetaria.

Sin embargo, esta secuencia no es rígida: cada nivel retroalimenta a los otros. Por ejemplo:

- La relación con otros transforma la comprensión de sí mismo.
- La participación social configura los vínculos interpersonales.
- La conciencia global da nuevo sentido a la identidad personal y al lugar en la comunidad análoga y digital.

De este modo, el modelo concéntrico se sustenta en una perspectiva compleja del desarrollo humano, donde la formación constituye un entramado de relaciones que permiten al sujeto situarse, comprenderse y participar en el mundo. En el plano pedagógico, funciona como una orientación conceptual y visual que ayuda a las y los docentes a diseñar diversos proyectos y estrategias que articulen los saberes con problemáticas reales del entorno local y global.

Su estructura concéntrica permite planear actividades que comienzan con procesos de autoconocimiento y autorregulación, expandiéndose hacia el trabajo

colaborativo y la comprensión de los desafíos planetarios. En este tránsito, cobra especial relevancia la formación de un ciudadano digital ético y responsable. El modelo permite al estudiante analizar las potencialidades de las nuevas tecnologías como herramientas de democratización y creación, pero también desarrollar el juicio crítico necesario para identificar sus riesgos, tales como la desinformación, las brechas de equidad y los dilemas éticos de la inteligencia artificial. Así, la toma de decisiones frente a lo tecnológico deja de ser técnica, para volverse un acto de autonomía y responsabilidad con el entorno.

Esta lógica responde a los aportes del enfoque bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006), según el cual las interacciones significativas entre personas, contextos y prácticas —incluidos ahora los entornos digitales como nuevos microsistemas— generan oportunidades auténticas de desarrollo. La proyección pedagógica del modelo concéntrico permite consolidar una educación humanista e inclusiva, en la que el desarrollo emocional y ciudadano se convierte en motor de la construcción de paz y justicia social.

Gracias a su sustento en perspectivas ecológicas y éticas, el modelo concéntrico propone una pedagogía en la cual la escuela actúa como un ecosistema de relaciones y un escenario de acción transformadora. De esta manera, contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas empáticos/as, críticos/as y corresponsables, capaces de habitar la cultura digital con integridad, coherencia y un compromiso con la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

2.7. Competencias ciudadanas y socioemocionales

La formación integral trasciende una visión meramente instrumental de la educación al orientarse hacia la configuración del sujeto en la articulación de sus múltiples dimensiones. En este sentido, no supone la eliminación de las áreas disciplinares, sino la superación de su aislamiento histórico, mediante la organización del currículo en torno a ejes integradores que permitan establecer relaciones significativas entre saberes, prácticas y contextos. Esta transformación armoniza los saberes científicos con los saberes propios de las comunidades, permitiendo que el conocimiento se religue con la existencia, a través de las relaciones del sujeto consigo mismo, con el otro, con la sociedad y con el mundo.

En este horizonte, las competencias ciudadanas y socioemocionales deben entenderse como un sistema integrado de capacidades y aprendizajes personales, relacionales y sociales. Este entramado facultativo es el que permite a los sujetos alcanzar

procesos de autorreconocimiento y autorregulación, fundamentales para una interacción empática con la alteridad. Al consolidarse este sistema, se garantiza que el/la estudiante habite la escuela y participe de manera responsable, democrática y pacífica en la vida social, asumiendo su rol como actor fundamental en la transformación de los entornos y en la garantía del bienestar colectivo.

2.7.1. Competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas constituyen un eje central de la formación integral, al articular conocimientos, habilidades, actitudes, valores y disposiciones que posibilitan la convivencia democrática, el ejercicio de derechos, la participación social y la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas. En estos lineamientos, su fundamentación se apoya en la concepción de competencia propuesta por Perrenoud (2004), entendida como un sistema integrado de saberes y disposiciones que permiten desempeños reflexivos, flexibles y pertinentes en situaciones sociales complejas. Desde esta perspectiva, la ciudadanía trasciende el aprendizaje normativo y se configura como una capacidad práctica y ética para actuar en contextos reales.

De acuerdo con los referentes actuales del Ministerio de Educación Nacional –MEN– (Colombia, MEN, 2004), las competencias ciudadanas se estructuran a partir de cinco tipos de competencias: conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras, las cuales se desarrollan de manera articulada en tres grandes grupos: convivencia y paz, participación y democracia, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Esta organización permite abordar la formación ciudadana como un sistema integral, contextualizado y pertinente a la diversidad sociocultural y territorial del país.

En Colombia, la formación ciudadana se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de reconciliación, memoria y no repetición. El Acuerdo Final de Paz (Gobierno de la República de Colombia y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo, 2016), los informes de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022) y los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (Colombia, MEN, 2004) coinciden en señalar a la escuela como un espacio clave para el diálogo social, la construcción

de sentido y el fortalecimiento democrático. Desde esta perspectiva, la educación ciudadana se vive como una experiencia ética relacional que transforma las prácticas cotidianas y promueve la corresponsabilidad social (Cuervo, 2017).

Es importante precisar que los presentes lineamientos no pretenden sustituir ni agotar las competencias y estándares definidos por el MEN en los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Esta propuesta busca complementar y expandir su comprensión, ofreciendo un marco de reflexión más amplio que permita relacionarlas con las dinámicas actuales de convivencia, participación y pluralidad. El objetivo es fortalecer el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva integral, facilitando herramientas pedagógicas que potencien la autonomía y el pensamiento crítico en los diversos entornos educativos.

En coherencia con este horizonte, las competencias ciudadanas buscan que niñas, niños, adolescentes y jóvenes desarrollen capacidades para convivir pacíficamente, participar en asuntos públicos, reconocer la diversidad, resolver conflictos de manera constructiva y contribuir al bien común. Estas competencias —representadas en la Figura 3— articulan la reflexión crítica, la convivencia democrática y la acción ética en distintos contextos formativos.

Figura 3. Competencias ciudadanas



En un país pluriétnico y multicultural, educar en ciudadanía implica afrontar desafíos contemporáneos, como la desinformación digital, la inequidad, la discriminación y la crisis ambiental, fortaleciendo el pensamiento crítico, la ética del cuidado y el compromiso con la sostenibilidad, con especial reconocimiento del papel protagónico de la niñez, la adolescencia y las juventudes en la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

A continuación, cada competencia ciudadana se desarrollará siguiendo una estructura común: definición conceptual, fundamentación teórica, articulación con el modelo concéntrico, desarrollo de sus dimensiones formativas y presentación de contextos de aplicación con estrategias pedagógicas. Estos contextos se organizarán en tablas que especifican el escenario de aplicación (aula, escuela, comunidad educativa y territorio/entornos digitales), una descripción sintética de su sentido formativo y ejemplos de estrategias diferenciadas por niveles educativos. Esta organización tiene como finalidad garantizar coherencia, facilitar la apropiación pedagógica por parte de los actores educativos y ofrecer una ruta clara para la implementación progresiva y contextualizada de las competencias en los distintos niveles del sistema educativo.

2.7.1.1. Convivencia pacífica y reconciliación (“Yo con los otros”)

En el contexto colombiano, la competencia ciudadana de convivencia pacífica y reconciliación se entiende como la capacidad de establecer relaciones éticas, empáticas y cooperativas con los demás, reconociendo su dignidad y promoviendo el bien común. Esta competencia supone la disposición para dialogar, deliberar y colaborar en la gestión pacífica de los conflictos y en la construcción de acuerdos justos, adquiriendo un carácter ético y político, al convertir la educación en un medio de reparación simbólica y transformación social en una sociedad marcada por el conflicto armado y la desigualdad.

En coherencia con esta perspectiva, Murillo y Hernández (2014) plantean que la justicia social y la equidad son fundamentos indispensables para comprender la convivencia escolar como práctica transformadora. Asimismo, Bickmore (2015) sostiene que los procesos dialógicos y participativos en la escuela constituyen rutas pedagógicas para la paz y la resolución de conflictos. La Unesco (2024) reafirma este planteamiento, al señalar que una educación transformadora fortalece las habilidades socioemocionales y cívicas necesarias para construir sociedades pacíficas y sostenibles.

Desde el eje de interacción “yo con los otros” del modelo concéntrico, esta competencia se expresa en la capacidad relacional para construir vínculos de confianza, reconocer la diversidad y asumir la corresponsabilidad en la vida colectiva. Aprender a convivir es una práctica compartida que estructura la conciencia ética y social. En esta línea, Torney-Purta *et al.* (2001) demuestran que la educación cívica debe promover desde edades tempranas el respeto por la pluralidad, el diálogo y el compromiso ciudadano, elementos centrales para la reconciliación en sociedades con historias de conflicto.

Convivir implica reconocer en el otro un interlocutor legítimo y digno, capaz de aportar a la vida en comunidad, lo cual demanda una ética del cuidado (Noddings, 2012) y una comprensión de la convivencia como práctica de justicia social (Murillo y Hernández, 2014). Desde esta perspectiva, el aula y la escuela se configuran como espacios donde se tejen relaciones horizontales basadas en el respeto mutuo, la cooperación y la escucha activa.

Gestionar los conflictos de manera pacífica implica desarrollar habilidades comunicativas, emocionales y colaborativas que transformen las tensiones en oportunidades de aprendizaje. Bickmore (2015) destaca que la mediación, la deliberación ética y la resolución colaborativa de conflictos deben integrarse de manera explícita en los currículos para fortalecer capacidades ciudadanas críticas.

La reconciliación se articula con los procesos de memoria, verdad y justicia restaurativa, pilares esenciales para la construcción de una paz duradera, que en el ámbito educativo implican restaurar confianzas colectivas mediante narrativas de memoria y acciones de reparación simbólica. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) sustenta que las pedagogías de la memoria contribuyen a reconstruir vínculos, dignificar experiencias y promover la no repetición. De forma complementaria, la Unesco (2006) afirma que los sistemas educativos deben potenciar competencias para el reconocimiento de injusticias, la empatía histórica y el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la justicia restaurativa.

Promover la empatía constituye un componente decisivo, pues implica comprender al otro desde su historia y sus emociones, fortaleciendo la convivencia democrática. Jones *et al.* (2017) evidencian, desde la investigación en aprendizaje socioemocional, que prácticas basadas en la escucha activa, el reconocimiento mutuo y la regulación emocional consolidan entornos escolares pacíficos, en los que convivir empáticamente significa valorar la alteridad, propiciar el bienestar común y fortalecer la cooperación solidaria.

En coherencia con este enfoque, la convivencia pacífica y la reconciliación se construyen progresivamente desde la educación preescolar, donde, según el MEN (2017a), la Unesco (2021) y la NAEYC (2020), se establecen las bases de la empatía, la regulación emocional, el reconocimiento del otro y la cooperación mediante experiencias guiadas de interacción y juego. Estas disposiciones se amplían en la educación básica a través del fortalecimiento del diálogo, los acuerdos colectivos y la resolución colaborativa de conflictos, y se consolidan en la educación media mediante la deliberación crítica, el liderazgo estudiantil y la participación democrática en proyectos escolares y comunitarios, profundizando de manera gradual la corresponsabilidad social y el compromiso con la reconciliación.

La competencia de convivencia pacífica y reconciliación requiere una pedagogía situada, en la que los vínculos entre las personas se fortalezcan en los espacios cotidianos de interacción. En este nivel del modelo concéntrico, los contextos de aplicación (véase Tabla 3) se configuran como escenarios donde el aprendizaje ético, emocional y relacional se concreta en la práctica social, y donde el aula / espacios de aprendizaje, la escuela, la comunidad y los entornos digitales se convierten en territorios pedagógicos de convivencia y reconciliación.

Tabla 3. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de convivencia pacífica y reconciliación (“yo con los otros”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio de convivencia democrática, donde se desarrollan la empatía, la escucha activa y el respeto mediante actividades cooperativas y debates éticos	Círculos de diálogo, acuerdos de aula o proyectos grupales para la mediación pacífica de conflictos
Escuela	Comunidad que fortalece la cultura de paz y la corresponsabilidad, a través de proyectos de convivencia, mediación y participación estudiantil	Comités escolares de convivencia, jornadas de reconciliación o campañas institucionales de convivencia
Comunidad educativa	Extiende la convivencia al territorio, con acciones de memoria, participación y servicio social que consolidan la escuela como agente de paz	Proyectos comunitarios de servicio social, actividades intergeneracionales o redes locales por la paz

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Territorio y entornos digitales	Espacio de ciudadanía donde se fomenta la empatía virtual, el uso ético de la información y la prevención del ciberacoso	Campañas digitales contra la violencia en línea o talleres de ciudadanía digital responsable

Fuentes: elaboración propia, con base en los marcos conceptuales del MEN (Colombia, MEN, 2017), la Unesco (2015, 2023) y la Organisation for Economic Co-operation and Development (2018).

En conclusión, la competencia de convivencia pacífica y reconciliación, en el nivel “yo con los otros”, orienta la formación hacia la construcción de relaciones humanas basadas en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad, convirtiendo la escuela en un espacio de encuentro y transformación, donde aprender a convivir se traduce en practicar la paz y la justicia en la vida cotidiana.

2.7.1.2. Justicia social y equidad (“Yo con la sociedad”)

La competencia ciudadana de justicia social y equidad constituye un eje fundamental de la formación integral, en tanto promueve que las personas reconozcan, cuestionen y transformen las desigualdades estructurales presentes en la vida social, económica, política y cultural. En el contexto colombiano —atravesado por brechas socioeconómicas, exclusiones históricas y una diversidad étnico-territorial, de género y sexual—, esta competencia adquiere un carácter ético y político, orientado a formar sujetos capaces de comprender las causas de la inequidad y comprometerse con la construcción de una sociedad más justa, participativa e incluyente.

Desde las perspectivas críticas de la educación, Apple (2019) y Fraser (2008) señalan que la justicia social exige analizar cómo el poder, el capital y la cultura producen desigualdades, mientras que la Unesco (2023) enfatiza que formar ciudadanía democrática implica desarrollar capacidades para actuar frente a estas brechas. Educar para la justicia social, por tanto, implica cultivar conciencia crítica y promover la acción colectiva en defensa de la dignidad, el reconocimiento y la equidad.

En la interacción “yo con la sociedad” del modelo concéntrico, esta competencia se expresa en la capacidad del sujeto para reconocerse como actor social responsable, consciente de su papel en la transformación del entorno y comprometido con la justicia colectiva. La formación ciudadana deja de ser un proceso centrado exclusivamente en el individuo y se convierte en una ética de la corresponsabilidad, donde las y los estudiantes participan crítica, empática y solidariamente en la construcción del bien común.

Esta competencia se organiza en dos dimensiones interdependientes: identificar inequidades estructurales y fomentar la inclusión, ambas indispensables para el ejercicio de una ciudadanía reflexiva y transformadora:

- La dimensión *identificar inequidades estructurales* busca desarrollar la capacidad de analizar críticamente las condiciones históricas, sociales y económicas que generan desigualdad, comprendiendo que las brechas de género, etnia, territorio o clase se sostienen en sistemas de poder que perpetúan privilegios. Apple (2019) advierte que el currículo puede reproducir exclusiones cuando no es examinado críticamente, mientras que Ainscow (2020) subraya que el reconocimiento de las barreras estructurales es un requisito para avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente equitativos. Bell (2020) señala que educar en justicia social implica formar una conciencia crítica capaz de identificar y cuestionar los sistemas que sostienen la exclusión.
- La dimensión *fomentar la inclusión* complementa esta mirada crítica, al promover la participación equitativa y la valoración de la diversidad como principios de convivencia democrática. Implica garantizar que todas las personas –independientemente de su origen étnico, género, condición social o territorial– tengan oportunidades reales de aprender, participar y desarrollarse plenamente. Ainscow y Messiou (2023) afirman que la inclusión es un proceso continuo de justicia relacional, que reconoce la diferencia como una oportunidad pedagógica, mientras que la Unesco (2020) sostiene que avanzar hacia sistemas educativos más equitativos exige políticas activas que reduzcan brechas estructurales y promuevan la participación.

Por otra parte, la justicia social se construye desde los primeros años de vida. La primera infancia, según el MEN (2014), la Unesco (2021) y la NAEYC (2020), constituye una etapa decisiva en la que las niñas y los niños desarrollan nociones tempranas de *equidad, distribución justa, reconocimiento de la diversidad y participación colectiva*. A través del juego cooperativo, los acuerdos sobre el uso compartido de materiales, la resolución dialogada de desacuerdos y la exploración guiada, los niños y las niñas reconocen situaciones de desigualdad cotidiana –como la exclusión en el juego o la distribución inequitativa de recursos– y practican soluciones basadas en la colaboración y el respeto.

En este marco, se incorpora el concepto de *justicia curricular*, entendido como la necesidad de garantizar que los contenidos, las metodologías y las evaluaciones ofrezcan

oportunidades genuinas de aprendizaje para todos los estudiantes, reconociendo sus contextos, identidades y trayectorias.

Se trata de un asunto de “justicia” porque el currículo no es neutral: selecciona saberes, prioriza perspectivas y define qué voces son legítimas dentro del espacio escolar, configurando relaciones de poder y representación (Apple, 2018). Cuando estas decisiones excluyen o invisibilizan experiencias, culturas o memorias, se reproducen desigualdades sociales; en cambio, cuando amplían la representación y el acceso al conocimiento, contribuyen a la equidad y al reconocimiento. Desde la pedagogía crítica, se subraya que revisar qué conocimientos se legitiman y a quién representan es indispensable para construir sistemas educativos democráticos y socialmente justos (Giroux, 2020).

Integrar la justicia curricular al modelo concéntrico significa asegurar que el tránsito del “yo con los otros” al “yo con la sociedad” se desarrolle desde un currículo comprometido con la pluralidad, la dignidad y la participación democrática; y, en sentido inverso, que las problemáticas sociales, las memorias colectivas y los debates públicos retroalimenten las relaciones cotidianas, reconfigurando las prácticas interpersonales desde una comprensión más amplia de la justicia, los derechos y la corresponsabilidad colectiva (Apple, 2018).

En el ámbito educativo, esta competencia se expresa en prácticas que integran reflexión ética, investigación social y participación democrática, permitiendo que las y los estudiantes comprendan la educación como un proceso de transformación social. La Organisation for Economic Co-operation and Development (2023) afirma que los sistemas más equitativos garantizan igualdad en la calidad de las experiencias de aprendizaje y en los resultados. Por ello, la escuela debe desempeñar un papel protagónico en la reducción de brechas sociales, consolidando una cultura institucional basada en la inclusión, la diversidad y la participación transformadora.

En la Tabla 4 se presentan los contextos de aplicación asociados con esta competencia, su respectiva descripción y ejemplo de estrategia.

Tabla 4. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de justicia social y equidad (“yo con la sociedad”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Ámbito donde se promueve la justicia social, mediante pensamiento crítico, debates éticos y proyectos vinculados a problemáticas reales	Debates, análisis de noticias, proyectos sobre derechos humanos

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Escuela	Comunidad democrática que consolida la equidad, mediante la participación y acuerdos institucionales	Consejos estudiantiles, comités de equidad, campañas institucionales
Comunidad educativa	Espacio donde la escuela extiende su compromiso social, por medio de proyectos de cohesión colectiva	Servicio social, proyectos ambientales e intergeneracionales
Territorio y entornos digitales	Escenario donde se ejercen prácticas éticas y equitativas en el uso de la información y la interacción virtual	Campañas digitales contra la discriminación, blogs educativos inclusivos, normas de comunicación digital

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias ciudadanas ("yo con la sociedad"), con aportes conceptuales de Apple (2019), Ainscow y Messiou (2023), MEN (2017) y Unesco (2021, 2023).

En definitiva, la competencia de justicia social y equidad, en la interacción *yo con la sociedad*, busca formar ciudadanos y ciudadanas conscientes de las estructuras que generan desigualdad y comprometidos/as con la inclusión como práctica ética y política. Integrar la comprensión crítica de las inequidades con la acción transformadora convierte la educación en un medio para reconstruir el tejido social y fortalecer una ciudadanía que promueva la equidad, la solidaridad y la justicia como fundamentos de la vida democrática.

2.7.1.3. Participación democrática ("Yo con la sociedad")

La competencia ciudadana de participación democrática se define como la capacidad y disposición de las personas para involucrarse activa, crítica y responsablemente en la vida pública y en la toma de decisiones que afectan su entorno. Implica el reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos, la deliberación ética sobre asuntos comunes y la promoción del bien común. En el contexto colombiano —marcado por la exclusión política, la desconfianza institucional y la desigualdad estructural—, fortalecer esta competencia es esencial para consolidar una democracia participativa, transparente y sostenible. Participar democráticamente significa ejercer la ciudadanía desde la cotidianidad, a través del diálogo, la organización comunitaria y la incidencia social.

Desde el modelo concéntrico de las competencias ciudadanas, esta competencia se ubica en la interacción "yo con la sociedad", que abarca el compromiso con lo público, la

corresponsabilidad y la participación en la vida colectiva. En este nivel, el ciudadano reconoce su papel como agente de cambio y promotor del bien común. La Unesco (2024) subraya que la educación para la ciudadanía democrática y global debe formar aprendices capaces de participar con pensamiento crítico, responsabilidad y sentido ético en sociedades justas e inclusivas, entendiendo la escuela como un microcosmos democrático, donde la palabra, la escucha y la cooperación se transforman en aprendizajes ciudadanos.

En Colombia, la Constitución de 1991 reconoció la participación como derecho fundamental y al ciudadano como actor político activo, estableciendo las bases para una democracia participativa (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Sin embargo, las brechas entre lo normativo y lo real persisten, especialmente para jóvenes, mujeres, comunidades rurales y grupos étnicos, quienes enfrentan barreras estructurales que limitan el ejercicio pleno de este derecho (Levine, 2007; Torney-Purta *et al.*, 2001). Educar para la participación democrática implica, por tanto, promover la transparencia, la corresponsabilidad y el liderazgo ético, fortaleciendo la capacidad de las y los estudiantes para incidir en su entorno y transformar su realidad desde la base social.

Esta competencia integra dos dimensiones complementarias: ejercer ciudadanía activa y participar en escenarios escolares. La primera refiere a la capacidad de actuar de forma autónoma y responsable en los asuntos públicos, articulando derechos y deberes en favor del bien común (Galston, 2001). La segunda implica generar oportunidades reales para que las y los estudiantes participen en decisiones colectivas, ejerzan liderazgo corresponsable y experimenten prácticas democráticas dentro de la escuela, en coherencia con el nivel “yo con la sociedad”.

En el corazón de esta competencia está la *deliberación*, entendida como la capacidad de escuchar, argumentar y construir acuerdos en la diferencia. Este proceso exige competencias comunicativas avanzadas —como la escucha activa, la formulación de argumentos razonados y la justificación ética—, que permitan sostener diálogos respetuosos y basados en la evidencia. Estudios como los de Kahne y Bowyer (2017) muestran que la participación significativa requiere espacios deliberativos donde las y los estudiantes puedan evaluar argumentos, contrastar perspectivas y construir decisiones colectivas. En el ámbito escolar, la deliberación se expresa en espacios donde el conflicto se transforma en aprendizaje y donde las y los estudiantes aprenden a argumentar, refutar, acordar y decidir colectivamente desde la ética del respeto y la reciprocidad.

La acción ciudadana se materializa en prácticas como la participación en consejos estudiantiles, asambleas escolares o proyectos comunitarios. Westheimer y Kahne (2004) sostienen que la participación infantil y juvenil adquiere sentido pedagógico cuando fortalece la transformación social y el tejido democrático. Asimismo, el control social y la rendición de cuentas son componentes esenciales: la ciudadanía —incluidos las y los estudiantes— puede vigilar y exigir transparencia en la gestión pública y educativa, fortaleciendo la ética cívica y el cuidado de lo público.

La educación inicial y preescolar está llamada a promover la participación democrática. De acuerdo con el MEN (2017a), la Unesco (2021) y la NAEYC (2020), los niños y las niñas, *desde su lugar como como ciudadanos y sujetos de derechos, con capacidades para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en su vida cotidiana*, pueden participar de manera activa en decisiones cotidianas, expresar preferencias, llegar a acuerdos y resolver desacuerdos mediante la comunicación y el diálogo. La Unicef (2018) enfatiza que la participación infantil es un derecho, y que las experiencias tempranas de agencia —como elegir materiales, turnarse en actividades, proponer ideas o participar en pequeñas asambleas— siembran las bases de la ciudadanía activa. En la primera infancia se consolidan las primeras formas de representación, corresponsabilidad y toma de decisiones, permitiendo que la participación sea vivida como una experiencia cotidiana de justicia, respeto y reconocimiento mutuo.

En cuanto a la educación básica, se amplían estas prácticas mediante espacios estructurados de deliberación y representación estudiantil, mientras que la educación media las consolida a través del liderazgo juvenil, la incidencia en proyectos escolares y comunitarios y el ejercicio crítico de la ciudadanía en escenarios locales y digitales.

La escuela, como espacio formativo y social, constituye el escenario privilegiado para aprender a participar. Según Freire (1997), la educación debe concebirse como una práctica de libertad, donde los aprendizajes éticos y políticos se construyen colectivamente a través del diálogo y la acción transformadora. Así, la educación para la participación democrática impulsa relaciones horizontales, autonomía moral y liderazgo corresponsable, fortaleciendo el tránsito del “yo individual” al “yo con la sociedad”.

El desarrollo de esta competencia requiere proyectarse en escenarios concretos donde la ciudadanía pueda ejercerse y consolidarse. Por ello, su aplicación debe materializarse en diversos contextos educativos y sociales que habiliten prácticas reales de participación (véase Tabla 5).

Tabla 5. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de participación democrática

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio de ejercicio democrático, donde se practican la deliberación, la argumentación y la toma de decisiones colectivas	Debates éticos, proyectos colaborativos, resolución dialogada de conflictos
Escuela	Comunidad educativa que promueve la participación organizada y corresponsable de todos sus actores	Consejos estudiantiles, presupuestos participativos, asambleas de convivencia
Comunidad	Espacio donde la ciudadanía se amplía a la acción colectiva y al compromiso con el desarrollo local	Cabildos, juntas de acción comunal, proyectos comunitarios
Territorio y entornos digitales	Escenario de ciudadanía global en el que se ejercen derechos y deberes en el ámbito virtual	Campañas digitales, proyectos colaborativos en línea, participación intercultural digital

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias ciudadanas ("yo con la sociedad"), con aportes del MEN (2017), Unesco (2021, 2024), Unicef (2018), Westheimer (2015) y Westheimer y Kahne (2004).

La participación democrática, en el eje "yo con la sociedad", se configura como una práctica ética y política que reconoce a cada persona como agente capaz de incidir en la vida pública y contribuir al bien común. Su desarrollo exige que las y los estudiantes experimenten procesos reales de diálogo, deliberación y corresponsabilidad, en los que aprendan a tomar decisiones informadas y a actuar con autonomía moral.

Cuando la participación se integra a la vida escolar desde la primera infancia y se articula con prácticas de liderazgo, control social y trabajo colectivo, la ciudadanía deja de ser un contenido abstracto y se convierte en una experiencia cotidiana de libertad y transformación. En este sentido, la escuela —como comunidad democrática— tiene la responsabilidad de garantizar escenarios donde todas las y los estudiantes puedan ejercer su voz, construir acuerdos y asumir responsabilidades compartidas, fortaleciendo así las bases de una sociedad más justa, inclusiva y participativa.

2.7.1.4. Competencia histórica (“Yo con la sociedad”)

La competencia histórica se define como la capacidad de comprender, interpretar y utilizar el pasado para analizar el presente y proyectar el futuro, reconociendo las continuidades, rupturas y transformaciones que han configurado la experiencia humana. En un país como Colombia, atravesado por conflictos armados, desigualdades estructurales y exclusiones históricas, esta competencia adquiere un carácter central para la formación ciudadana, pues la historia reciente continúa moldeando la identidad colectiva, la memoria individual, colectiva e histórica y las posibilidades de reconciliación. Educar históricamente implica mucho más que transmitir fechas o acontecimientos: supone formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar de manera crítica, reflexiva y ética frente a la verdad, la justicia y la no repetición.

Desde la perspectiva del pensamiento histórico, Seixas y Morton (2012) sostienen que comprender el pasado exige desarrollar habilidades analíticas que permitan interpretar evidencias, establecer relaciones causales, identificar cambios y continuidades, reconocer perspectivas diversas y comprender la naturaleza interpretativa de la disciplina histórica. Wineburg (2010) complementa esta mirada al señalar que pensar históricamente es una forma de razonamiento compleja y “no natural”, que requiere superar intuiciones inmediatas para situar los hechos en su contexto social, político y cultural. Esta mirada crítica, cuando se articula con los procesos de memoria impulsados en Colombia —como los desarrollados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018)—, enriquece la comprensión del conflicto, contribuye al reconocimiento de las víctimas y fortalece la construcción de paz.

Esta competencia se vincula estrechamente con la construcción y comprensión de la memoria histórica, en tanto posibilita que las y los estudiantes reconozcan, interpreten y den sentido a los procesos del pasado en diálogo con el presente. De este modo, no solo se favorece la apropiación crítica de la historia, sino también la formación de sujetos capaces de situarse en su contexto, reconocer diversas narrativas y contribuir a la construcción de una ciudadanía consciente, ética y comprometida.

En el modelo concéntrico de competencias ciudadanas, la competencia histórica se ubica en la interacción “yo con la sociedad”, pues invita a reconocer que cada individuo forma parte de una comunidad situada históricamente y que sus acciones presentes están conectadas con procesos pasados que mantienen efectos colectivos.

En este sentido, la historia se convierte en una herramienta para la ciudadanía activa y para la transformación social: analizar el pasado, comprender sus legados y aprender de sus errores constituye un ejercicio ético que fortalece la participación democrática.

Las dimensiones que estructuran esta competencia pueden sintetizarse del siguiente modo:

- *Conciencia temporal y crítica*: comprender que los procesos históricos —como la colonización, el racismo estructural, la formación del Estado o el conflicto armado— han configurado la realidad actual, evitando explicaciones simplistas e incorporando análisis estructurales y culturales (Lévesque, 2008).
- *Diversidad de memorias y perspectivas*: reconocer que existen múltiples narrativas del pasado, provenientes de grupos étnicos, comunidades locales, víctimas, mujeres y colectivos históricamente marginados, lo que amplía la interpretación histórica más allá de los relatos oficiales (Barton y Levstik, 2004).
- *Relación entre pasado, presente y futuro – acción transformadora*: comprender que los problemas contemporáneos —violencia, desigualdad, exclusión— tienen raíces históricas, y que el conocimiento del pasado permite fundamentar decisiones éticas y acciones transformadoras en el presente (Carretero y Castorina, 2010).

El desarrollo de esta competencia comienza desde la educación preescolar en el marco de la educación inicial, donde las niñas y los niños construyen nociones primarias de *cambio, continuidad, secuencia y memoria*. De acuerdo con el MEN (2017a), la Unesco (2021) y la NAEYC (2020), experiencias como el reconocimiento del “antes y ahora”, la exploración de objetos que conservan huellas del pasado, la reconstrucción de historias familiares o la participación en rituales comunitarios permiten que las niñas y los niños elaboren significados tempranos sobre el tiempo histórico y la pertenencia cultural. Estas vivencias fortalecen la identidad, el sentido de continuidad generacional y la empatía, aportando bases conceptuales y emocionales que más adelante sostienen procesos complejos de memoria y análisis histórico.

En la educación básica se profundizan estas nociones mediante el análisis guiado de fuentes, la construcción de líneas de tiempo y la problematización de procesos históricos; y en la educación media se consolidan a través de la investigación crítica, la contrastación

de perspectivas y la articulación entre memoria, conflicto y ciudadanía, fortaleciendo la comprensión estructural del pasado y su incidencia en el presente.

En el ámbito escolar, la competencia histórica se expresa en prácticas pedagógicas que vinculan la investigación local, la historia oral, el análisis crítico de fuentes, la articulación con comunidades y el uso reflexivo del entorno digital (véase Tabla 6).

Una escuela que educa hacia el pensar históricamente fomenta la autonomía interpretativa, la capacidad de argumentar con base en evidencias, la empatía con experiencias diversas y la responsabilidad social.

Tabla 6. Contextos de aplicación de la competencia histórica (“yo con la sociedad”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde se ejercita el pensamiento histórico crítico, vinculando contenidos con problemáticas reales	Entrevistas de historia oral, análisis de fuentes, cronologías con rupturas y continuidades
Escuela	Comunidad educativa que integra prácticas institucionales de memoria, investigación y participación	Proyectos de memoria local, foros con la comunidad, museos escolares
Comunidad	Espacio donde la escuela extiende su compromiso con la memoria y la identidad territorial	Alianzas para documentar procesos de desplazamiento, diálogo intergeneracional
Territorio y entornos digitales	Plataforma que conecta narrativas históricas locales con representaciones globales	Blogs históricos, podcasts, archivos colaborativos, análisis crítico de información en línea

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias ciudadanas (“yo con la sociedad”), con aportes de Barton y Levstik (2004), CNMH (2018), MEN (2017), Seixas y Morton (2012), Unesco (2021) y Wineburg (2010).

La competencia histórica constituye un eje fundamental del currículo escolar, pues articula el conocimiento del pasado con la formación ética y ciudadana del presente. Su desarrollo promueve el pensamiento histórico, la interpretación crítica y la comprensión de la diversidad de memorias como medios para formar estudiantes capaces de analizar, dialogar y actuar frente a los desafíos sociales. Integrar esta competencia en el currículo

convierte la historia en una práctica pedagógica de reflexión y transformación, que fortalece la democracia, la memoria y la cultura de paz.

2.7.1.5. Reconocimiento y valoración de la diversidad ("Yo con el mundo")

La competencia ciudadana de reconocimiento y valoración de la diversidad se concibe como la capacidad de comprender, respetar y apreciar las múltiples identidades culturales, étnicas, lingüísticas, de género, orientación sexual, capacidades y creencias que conforman la vida social. En el contexto colombiano —una nación pluriétnica y multicultural, pero marcada por desigualdades, racismo estructural y discriminaciones históricas—, esta competencia adquiere un sentido ético y político. Reconocer la diversidad implica asumirla como fundamento para la convivencia democrática, la equidad y la justicia social, y aceptar que las diferencias enriquecen la vida común y son parte constitutiva del proyecto colectivo de nación.

De acuerdo con De Mejía (2006), la educación en contextos diversos debe promover la apertura intercultural, el respeto activo por las diferencias y la incorporación de las lenguas, culturas y cosmovisiones que conforman el país. Esta perspectiva sitúa la diversidad como una oportunidad pedagógica para el diálogo, la empatía y el aprendizaje mutuo.

Desde un enfoque internacional, Steyn y Vanyoro (2023) subrayan la importancia de analizar las relaciones de poder que estructuran las diferencias sociales y de promover una alfabetización crítica en torno a la diversidad, especialmente relevante para sociedades atravesadas por desigualdades históricas como Colombia. En la misma línea, Crenshaw (1991) plantea que la interseccionalidad permite comprender cómo el género, la etnicidad, la clase, la orientación sexual o la discapacidad se entrelazan y configuran experiencias diferenciadas de ciudadanía.

En el modelo concéntrico de competencias ciudadanas, esta competencia se ubica en el eje de interacción "yo con el mundo", donde el sujeto reconoce que su experiencia está atravesada por dinámicas culturales y estructurales globales. Este eje invita a comprender la diversidad como parte de un sistema interconectado de relaciones humanas, invitando a una ciudadanía planetaria que actúa desde el respeto, la corresponsabilidad y la justicia social.

Las dimensiones que estructuran esta competencia pueden sintetizarse del siguiente modo:

- *Reconocer la pluralidad étnica, cultural y de género:* comprender la multiplicidad de identidades presentes en la sociedad—incluyendo expresiones de género y orientaciones sexuales diversas— y reconocer su valor histórico y contemporáneo.
- *Cuestionar la discriminación, la estigmatización y las desigualdades:* adoptar una mirada crítica frente a las relaciones de poder que producen exclusión, racismo, xenofobia, machismo o violencia simbólica, identificando sus efectos en la vida social.
- *Actitud de valoración y solidaridad:* promover el respeto, la empatía, la escucha activa y la colaboración en entornos diversos, reconociendo la dignidad de todas las personas.
- *Participación y acción transformadora:* implicarse en la defensa de los derechos humanos, la inclusión y la equidad cultural, actuando contra prácticas discriminatorias en la vida cotidiana.

Desde la primera infancia, se convoca a construir con las niñas y los niños las nociones de *identidad, pertenencia, diferencia y convivencia*. Según el MEN (2017b), la Unesco (2006) y la NAEYC (2020), prácticas como el reconocimiento de los orígenes familiares, el uso de cuentos que representen diversidad cultural, la exploración de lenguas indígenas o la participación en rituales comunitarios permiten que las niñas y los niños valoren desde temprana edad las múltiples formas de ser y vivir. Estas experiencias generan actitudes de respeto, curiosidad y empatía, constituyendo la base emocional y cognitiva para una ciudadanía intercultural y pluralista en etapas posteriores.

En continuidad con este proceso, la educación básica profundiza el reconocimiento crítico de estereotipos, prejuicios y desigualdades, mientras que la educación media consolida una comprensión interseccional y estructural de la diversidad, promoviendo la acción ética y la participación en iniciativas de inclusión y defensa de derechos.

En el ámbito educativo más amplio, esta competencia exige revisar contenidos, metodologías y evaluaciones para garantizar que representen efectivamente la diversidad presente en la sociedad. La escuela se configura, así, como un espacio de encuentro intercultural, donde se legitiman múltiples voces y se promueve la democracia participativa. Incluir las experiencias, los saberes y las lenguas de pueblos indígenas, comunidades

afrodescendientes, grupos LGBTIQ+, personas con discapacidad y sujetos de diversas procedencias culturales permite construir una educación más equitativa y coherente con los principios de justicia social.

La implementación pedagógica de esta competencia, en coherencia con el eje “yo con el mundo” del modelo concéntrico, debe proyectarse en el aula / espacios de aprendizaje, la escuela, la comunidad y el entorno digital, donde las y los estudiantes vivencien la diversidad como un valor ético y social. La Tabla 7 sintetiza estos contextos.

Tabla 7. Contextos de aplicación de la competencia de reconocimiento y valoración de la diversidad (“yo con el mundo”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde se desarrolla el conocimiento y la valoración de la diversidad mediante prácticas reflexivas e inclusivas	Debates sobre estereotipos, proyectos interculturales, análisis de textos en lenguas indígenas, propias y autóctonas
Escuela	Comunidad educativa que integra políticas institucionales y prácticas pedagógicas para promover la equidad y la inclusión	Planes institucionales de diversidad, comités estudiantiles de interculturalidad, prácticas de educación inclusiva
Comunidad	Espacio donde la escuela proyecta su compromiso con la diversidad y fortalece vínculos culturales y territoriales	Alianzas con organizaciones indígenas o afrocolombianas, proyectos de memoria y diálogo intergeneracional
Territorio y entornos digitales	Escenario global donde se ejerce el reconocimiento y la valoración de la diversidad, a través de medios digitales críticos y colaborativos	Blogs, podcasts y campañas digitales sobre diversidad cultural, plataformas de aprendizaje intercultural

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias ciudadanas (“yo con el mundo”), con aportes de Crenshaw (1991), De Mejía (2006), MEN (2017), Steyn y Vanyoro (2023) y Unesco (2006).

De este modo, el currículo deja de ser un instrumento homogéneo para convertirse en un espacio vivo de encuentro intercultural, donde la diversidad se asume como principio pedagógico y como camino para la construcción de una escuela democrática y equitativa.

2.7.1.6. Sostenibilidad y cuidado ambiental (“Yo con el mundo”)

La competencia ciudadana de sostenibilidad y cuidado ambiental, en coherencia con la dimensión ambiental para la formación integral, se define como la capacidad de comprender la interdependencia entre los sistemas ecológicos, sociales, culturales y económicos del territorio, asumir responsabilidades éticas hacia el entorno y participar activamente en la construcción de comunidades sostenibles, resilientes y equitativas.

Desde una perspectiva global, la Unesco (2020) sostiene que la educación para el desarrollo sostenible debe empoderar a las personas para tomar decisiones informadas y actuar de manera ética en favor del ambiente, la equidad y el bienestar común. Otros autores han realizado aproximaciones a los conceptos de *sostenibilidad*, *sustentabilidad* y la noción de *desarrollo sostenible*, que son objeto de reflexión y marcos de referencia importantes (Murga–Menoyo, 2015; Rieckmann, 2017).

Si bien el concepto de *desarrollo sostenible* ha orientado las agendas educativas globales, este documento se sitúa en una perspectiva crítica que trasciende dicha noción, para centrarse en la sostenibilidad como un proceso ético, cultural y político que implica la transformación de las relaciones entre sociedad y naturaleza, así como la construcción de formas de vida más justas, resilientes y responsables.

En el contexto colombiano, esta competencia adquiere un carácter urgente, debido a la extraordinaria biodiversidad del país y los grandes desafíos ambientales derivados de la deforestación, la expansión extractiva, la contaminación, la pérdida de ecosistemas y los efectos del cambio climático. Por ello, la educación ambiental se constituye en un eje esencial de la formación ciudadana, orientado a transformar actitudes, valores y prácticas que favorezcan el cuidado del planeta.

En el marco nacional, la educación ambiental cuenta con un soporte jurídico concreto: la Constitución de 1991 reconoce el derecho a un ambiente sano (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, artículo 79) y la obligación estatal de planificar el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales (artículo 80). De igual modo, la Política Nacional de Educación Ambiental, publicada por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el MEN (2002), se constituye en un referente que integra elementos conceptuales y metodológicos de la educación ambiental en los procesos formativos del país. Además, Díaz *et al.* (2023) subrayan la importancia de superar un enfoque meramente informativo

y avanzar hacia un enfoque formativo, participativo y ético, basado en competencias ciudadanas que promuevan la corresponsabilidad ecológica.

De igual forma, la educación ambiental implica reconocer las potencialidades de los contextos territoriales, promoviendo la valoración de saberes locales, las prácticas comunitarias sostenibles y el uso responsable del patrimonio natural. En Colombia, estos planteamientos han sido reinterpretados como desafíos e innovaciones necesarias en los currículos escolares (Acosta Castellanos y Queiruga-Dios, 2022).

En la Política Nacional de Educación Ambiental se afirma que

Tanto en la escuela como en otros espacios, la educación ambiental debe estar ligada a los problemas y potencialidades ambientales de las comunidades, ya que con estos tocan de manera directa a los individuos y a los colectivos, están relacionados con su estructura social y cultural y es por medio de ellos, de la sensibilización y de la concientización de los mismos, que se puede incidir sobre las formas de actuar y de relacionarse de éstos con los diferentes componentes del entorno. (Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y MEN, 2002, p. 25)

Desde el modelo concéntrico de competencias ciudadanas, esta competencia se ubica en la relación “yo con el mundo”, al implicar responsabilidades que trascienden el entorno inmediato para asumir compromisos con el planeta, la biodiversidad y las generaciones futuras. La sostenibilidad, por tanto, es una práctica ciudadana global, que exige sensibilidad ambiental, pensamiento crítico y capacidad de acción colectiva.

Las dimensiones centrales que estructuran la competencia de sostenibilidad y cuidado ambiental son:

- *Conciencia ecológica y pensamiento sistémico*: comprende la capacidad de entender las relaciones de interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza, analizar las causas y los efectos de las acciones humanas sobre los ecosistemas y reconocer la complejidad territorial, histórica y cultural de los problemas ambientales. La Política Nacional de Educación Ambiental (Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y MEN, 2002) plantea que esta conciencia permite generar actitudes de valoración y respeto por el ambiente, orientadas a mejorar la calidad de vida presente y futura.
- *Enfoque integral y valores ambientales*: implica asumir principios éticos como responsabilidad, solidaridad intergeneracional, respeto por todas las formas

de vida, sensibilidad hacia la naturaleza, construcción de identidad territorial e interculturalidad. Según la Unesco (2023), estos valores constituyen el núcleo afectivo y moral de la sostenibilidad.

- *Participación ciudadana y acción transformadora*: se refiere a la intervención activa en la gestión ambiental, la gobernanza territorial, la defensa de políticas justas y la transformación de prácticas cotidianas hacia modos de vida sostenibles. Acosta Castellanos y Queiruga-Dios (2022) subrayan que esta participación vincula el conocimiento con la acción ecológica colectiva.

Lo anterior no pretende formar solo en conocimientos y prácticas, sino en la construcción del *ser*, como fundamento de una ciudadanía que trasciende lo local y se proyecta en lo global. Para Badel (2023),

Todo esto lleva a pensar en un modelo de ciudadanía más incluyente, que asuma la conservación ambiental, que no discrimine, que rompa las barreras de lo local que permita establecer vínculos globales, un modelo en el que cada persona pueda sentir que es un ciudadano planetario, más que un ciudadano nacional; que es un ciudadano del mundo. Porque todos somos del mundo y el mundo es de todos. (p. 37)

De acuerdo con el MEN (2017a), la Unesco (2023) y la NAEYC (2020), los primeros años son decisivos para desarrollar empatía hacia la naturaleza, sentido de responsabilidad, curiosidad científica y vínculos emocionales con el entorno. Actividades como el cuidado de plantas, la exploración de ecosistemas locales, el reconocimiento de animales y la participación en rutinas de reciclaje contribuyen tempranamente a una educación ambiental. Estos aprendizajes crean bases afectivas y cognitivas que, en etapas posteriores, se traducen en pensamiento sistémico, cultura ambiental y participación ciudadana informada.

En el nivel de la educación básica se profundiza la comprensión de problemáticas ambientales locales y globales mediante proyectos investigativos y análisis crítico de causas y consecuencias, mientras que la educación media consolida la acción transformadora a través de iniciativas de liderazgo ecológico, incidencia comunitaria y participación en procesos de gobernanza ambiental.

En el ámbito educativo más amplio, la competencia de sostenibilidad y cuidado ambiental exige revisar y transformar el currículo escolar, revisar la pertinencia y

coherencia de los Proyectos Ambientales Escolares a partir de problemáticas ambientales del contexto, mediante enfoques interdisciplinarios, participativos e investigativos que promueven la comprensión y transformación de los territorios. Conceptos como *biodiversidad*, *cambio climático*, *justicia ambiental*, *consumo responsable* y *economía circular* deberían incorporarse de manera transversal. Las metodologías deben promover proyectos de acción, investigaciones locales, diálogo de saberes entre conocimientos científicos y comunitarios, y evaluaciones centradas en el impacto real en el entorno. Bajo esta comprensión, la escuela se convierte en un “laboratorio de transformación ecológica”, donde educar para la sostenibilidad es, en esencia, educar para la vida.

La proyección curricular de esta competencia debe materializarse en escenarios concretos –aula / espacios de aprendizaje, escuela, comunidad y entorno digital–, donde las y los estudiantes desarrollen conciencia ecológica, sentido de corresponsabilidad y prácticas de ciudadanía ambiental, como se ilustra en la Tabla 8.

Tabla 8. Contextos de aplicación de la competencia ciudadana de sostenibilidad y cuidado ambiental (“yo con el mundo”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde se desarrolla pensamiento sistémico y apropiación social del territorio	Investigaciones sobre minería ilegal, análisis de impactos ecológicos, propuestas de restauración
Escuela	Comunidad que implementa prácticas institucionales de cuidado y gestión ambiental	Comités verdes, huertas ecológicas, planes de residuos, jornadas de sensibilización
Comunidad	Entorno donde la escuela articula acción ambiental con procesos de gobernanza territorial	Restauración de ríos, proyectos de reforestación, alianzas comunitarias para gestión de recursos
Territorio y entornos digitales	Plataforma global donde se promueve la conciencia planetaria y la acción ecológica colaborativa	Blogs ambientales, podcasts sobre biodiversidad, redes internacionales de ecociudadanía

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias ciudadanas (“yo con el mundo”), y en aportes de Acosta Castellanos y Queiruga-Díaz (2022), MEN (2022), Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el MEN (2002) y Unesco (2023).

En conclusión, la competencia de sostenibilidad y cuidado ambiental transforma el currículo en un espacio de aprendizaje para el pensamiento sistémico y la responsabilidad

global. Integrarla implica articular los contenidos científicos, tradicionales y ancestrales con la práctica comunitaria, promoviendo, por ejemplo, proyectos que vinculen escuela, territorio y planeta. De esta manera, el currículo deja de concebirse como un conjunto de temas aislados y fragmentados para configurarse como un proyecto formativo coherente, orientado por una pedagogía del cuidado. En este sentido, la sostenibilidad no se reduce a contenidos ambientales, sino que atraviesa las decisiones curriculares y las prácticas pedagógicas, promoviendo una formación centrada en la interdependencia, la justicia ambiental y la construcción de un futuro común.

2.7.1.7. Ciudadanía digital y mediática (“Yo con el mundo”)

La competencia ciudadana de ciudadanía digital y mediática se define como la capacidad de participar de manera crítica, ética y responsable en los entornos digitales y mediáticos; ejercer derechos y deberes en el ciberespacio; analizar y producir información de modo consciente; y comprender cómo las tecnologías transforman las relaciones sociales, políticas y culturales. En Colombia, esta competencia adquiere especial relevancia, debido a la rápida expansión del acceso a Internet, las persistentes brechas digitales y el impacto de las redes sociales en la opinión pública, la convivencia y la vida democrática.

De acuerdo con Von Gillern *et al.* (2024), la ciudadanía mediática exige una alfabetización crítica capaz de desentrañar discursos, algoritmos y estructuras de poder que configuran el ecosistema digital. En concordancia, la Unesco (2024) plantea que la ciudadanía digital ética es un componente esencial para fortalecer la democracia, promover la responsabilidad social, fomentar la empatía y garantizar una convivencia respetuosa en los entornos virtuales.

En el contexto colombiano, las desigualdades en conectividad y alfabetización digital —particularmente entre zonas urbanas y rurales— han sido ampliamente documentadas por instituciones nacionales (Colombia, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2023; Departamento Nacional de Planeación, 2025). En este escenario, resulta urgente que la escuela y las políticas educativas integren la alfabetización mediática e informacional como parte estructural de la formación ciudadana, con énfasis en la reducción de brechas territoriales, sociales y culturales.

Dentro del modelo concéntrico de competencias ciudadanas, esta competencia se ubica en la interacción “yo con el mundo”, pues comprende la participación global y la capacidad de actuar de manera informada y responsable en espacios digitales que trascienden lo local. La ciudadanía digital, así, supone el ejercicio de una agencia expandida, donde las decisiones individuales producen efectos a nivel colectivo, global y algorítmico.

Las dimensiones clave de esta competencia son:

- *Alfabetización mediática crítica*: implica la capacidad de analizar, evaluar y contextualizar mensajes mediáticos; identificar sesgos, manipulación y desinformación; comprender el funcionamiento de los algoritmos, y evaluar la fiabilidad de las fuentes. Hobbs (2024) señala que la educación mediática crítica empodera a las y los estudiantes para comprender la intencionalidad detrás de los mensajes, resistir la manipulación digital y actuar de forma ética.
- *Participación ética y responsable en entornos digitales*: comprende el ejercicio de derechos —privacidad, libertad de expresión, acceso a información— y el cumplimiento de deberes asociados al respeto, la legalidad, la empatía y la seguridad digital. Esta competencia se desarrolla dentro de *entornos seguros de aprendizaje*, concebidos como espacios físicos o virtuales que garantizan el uso ético y protegido de las tecnologías de la información y la comunicación, previenen riesgos y promueven una convivencia digital responsable.
- *Empoderamiento tecnológico y acción ciudadana*: consiste en utilizar la tecnología como herramienta para la participación pública, la deliberación democrática, la producción colaborativa de contenidos y el activismo digital. Asimakopoulos *et al.* (2025) destacan que las tecnologías, cuando se emplean críticamente, pueden potenciar la participación cívica y enriquecer la construcción de lo público.

Según el MEN (2017b), la NAEYC (2020) y la Unesco (2023), las niñas y los niños pueden desarrollar habilidades iniciales para la ciudadanía digital, mediante experiencias mediadas de forma proactiva por las personas adultas, que promuevan el uso responsable y comprensivo de tecnologías apropiadas para la edad. Actividades como reconocer normas básicas de convivencia en videollamadas, explorar materiales digitales educativos, gestionar turnos en actividades tecnológicas y comprender la importancia del respeto en interacciones virtuales sientan las bases para un desarrollo posterior ético y crítico en entornos digitales.

En la educación básica se fortalece la alfabetización mediática mediante el análisis guiado de información y la identificación de riesgos digitales, mientras que la educación media consolida la participación crítica y la producción responsable de contenidos, promoviendo la deliberación pública, la ética de datos y la acción ciudadana en entornos digitales.

En el ámbito escolar, esta competencia implica una revisión del currículo. Más allá de incorporar herramientas digitales, exige integrar contenidos como alfabetización mediática, ética de datos, análisis de algoritmos, privacidad, gestión de identidad digital, producción

responsable de contenidos y discernimiento entre información confiable y desinformación. El rol docente también se transforma: ya no se trata de transmitir conocimiento, sino de actuar como mediador crítico capaz de orientar a las y los estudiantes en la navegación segura, el análisis ético y la toma de decisiones informada en entornos digitales.

Desde la perspectiva curricular, la competencia digital y mediática se expresa en experiencias pedagógicas que integran el análisis crítico, el uso responsable de las tecnologías y la participación ciudadana en entornos digitales. En coherencia con la interacción “yo con el mundo”, su implementación debe materializarse en el aula/espacios de aprendizaje, la escuela, la comunidad y el entorno digital, como se resume en la Tabla 9.

Tabla 9. Contextos de aplicación de la competencia ciudadanía digital y mediática (“yo con el mundo”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde se desarrollan habilidades de alfabetización mediática crítica, producción digital y pensamiento ético	Análisis de campañas en redes, identificación de desinformación, creación de videos informativos
Escuela	Comunidad educativa que implementa políticas y programas de ciudadanía digital e inclusión tecnológica	Comités de uso responsable, protocolos de seguridad digital, proyectos de producción de contenidos
Comunidad	Articulación con familias y organizaciones para fortalecer la alfabetización y la participación mediática	Creación de medios digitales locales, alianzas con centros comunitarios
Territorio y entornos digitales	Plataforma global donde se ejerce la ciudadanía, se produce contenido y se participa en redes y plataformas de activismo digital	Participación en foros globales, podcasts colaborativos, campañas digitales por la equidad
<p><i>Fuentes:</i> elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias ciudadanas (“yo con el mundo”) y en aportes de Asimakopoulos <i>et al.</i> (2025), Hobbs (2024), MEN (2017), Unesco (2024) y Von Gillern <i>et al.</i> (2024).</p>		

En definitiva, la competencia de ciudadanía digital y mediática transforma el currículo en un espacio para formar sujetos críticos y éticos frente a la información y la tecnología. Integrarla implica repensar las prácticas pedagógicas, incorporando la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y la ética digital como ejes transversales. Así, el currículo deja de enfocarse solo en el uso técnico de las herramientas, para convertirse en una propuesta educativa que prepara a las y los estudiantes para actuar responsablemente en un mundo interconectado, diverso y digital.

Como conclusión, las competencias ciudadanas constituyen el eje integrador de una educación orientada hacia la formación integral, la convivencia democrática y la transformación social. En el contexto colombiano, atravesado por desigualdades históricas, conflicto armado y desafíos de reconstrucción del tejido social, estas competencias adquieren un sentido ético y político, ya que formar ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir pacíficamente, reconocer y valorar la diversidad, actuar con justicia social, participar democráticamente, cuidar el entorno natural, ejercer su memoria histórica y desenvolverse críticamente en entornos digitales, implica superar la visión instrumental de la educación para convertirla en un proceso emancipador.

En este horizonte, la escuela se configura como un escenario de ciudadanía viva, donde la democracia se aprende ejerciéndola, la diversidad se reconoce en la práctica y la sostenibilidad se asume como compromiso colectivo. Así, la educación ciudadana en Colombia debe orientarse hacia la consolidación de una cultura de paz, justicia y participación activa que trascienda el aula y contribuya a una sociedad más humana, plural y resiliente.

2.7.2. Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales son un componente central de la formación integral, ya que permiten comprender y regular las emociones propias y ajenas, actuar con empatía y asumir decisiones responsables en los contextos escolares y sociales. Su desarrollo integra dimensiones psicológicas, éticas y político-ciudadanas que transforman las emociones en acciones orientadas a la convivencia democrática y la cultura de paz.

Desde el enfoque psicológico-educativo, habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables fortalecen la convivencia y las relaciones prosociales (Chaux, 2012; Ruiz y Chaux, 2005). Estos aportes se articulan con la educación socioemocional, que promueve la comprensión de situaciones, la comunicación asertiva y la regulación emocional en función de metas personales y sociales (Bisquerra, 2009, 2013; CASEL, 2020). En Colombia, este enfoque cuenta con respaldo normativo en

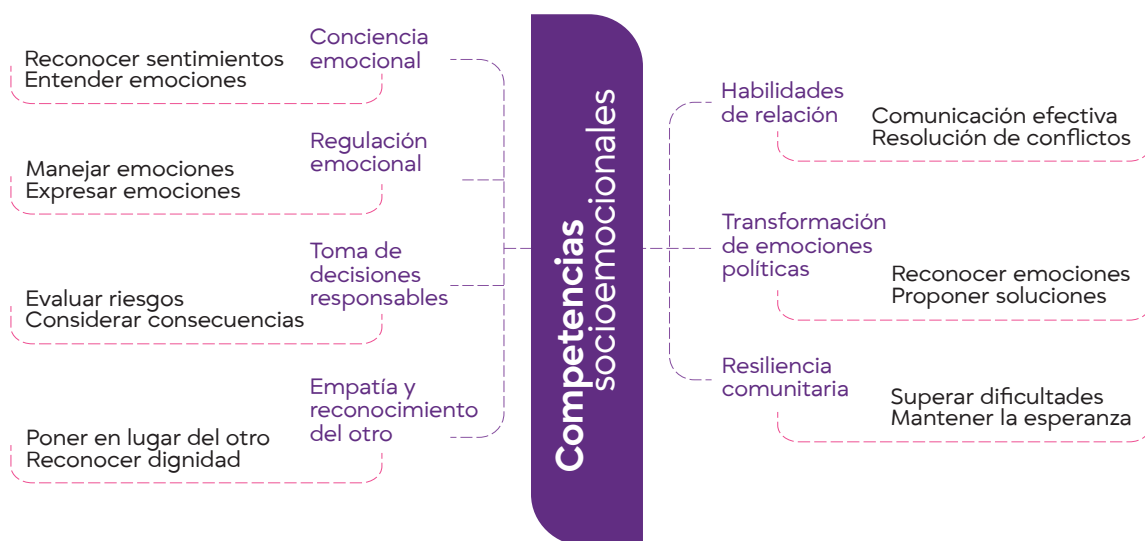
la Ley 1620 de 2013 (Colombia, Congreso de la República, 2013) y la Ley 2383 de 2024 (Colombia, Congreso de la República, 2024a).

Desde una perspectiva ético-filosófica, las emociones se conciben como evaluaciones cargadas de valor, vinculadas con la dignidad humana, la justicia y la solidaridad, lo que exige promover la empatía, la compasión y la responsabilidad moral (Nussbaum, 2001, 2010). A su vez, la perspectiva político-crítica reconoce las emociones como dinámicas colectivas que movilizan acciones ciudadanas orientadas a la justicia, la memoria y la reconciliación (Ahmed, 2004; Laclau, 2005; Mouffe, 2013), en coherencia con la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014 –Colombia, Congreso de la República, 2014–).

Desde el enfoque de género, es importante especificar que este se asume como un proceso crítico y transversal, orientado no a reforzar diferencias, sino a transformar las condiciones que las producen, en coherencia con una educación socioemocional inclusiva y equitativa. Al respecto, en la investigación de Chaplin y Aldao (2013) se reconoce que pueden existir diferencias en la expresión y desarrollo socioemocional asociadas al género; sin embargo, estas no deben entenderse como rasgos innatos o determinantes, sino como el resultado de procesos socioculturales y contextuales que influyen en la forma en que niños y niñas aprenden a expresar y regular sus emociones.

En síntesis, las competencias socioemocionales articulan dimensiones psicológicas, éticas y político-ciudadanas que permiten comprender el mundo afectivo, actuar conforme a valores democráticos y transformar los conflictos en oportunidades de crecimiento personal y colectivo. Estas competencias –representadas en la Figura 4– orientan la construcción de una ciudadanía crítica, ética y comprometida con la paz y la justicia social.

Figura 4. Competencias para el desarrollo socioemocional



A continuación se define cada una de las competencias socioemocionales dentro de las relaciones del modelo concéntrico, con base en los enfoques teóricos antes mencionados, en el marco de la formación integral, detallando su aplicación en la escuela como escenario pedagógico.

2.7.2.1. Conciencia emocional (“Yo conmigo mismo”)

La conciencia emocional constituye la base del desarrollo socioemocional y se entiende como la capacidad de identificar, nombrar y comprender las propias emociones y, en algunos casos, las de los demás.

En el campo de la educación emocional, se reconoce que la percepción e identificación precisa de las emociones constituye una competencia básica sobre la cual se desarrollan habilidades más complejas de comprensión y regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Desde esta perspectiva, Bisquerra (2003, 2009, 2013) amplía el enfoque al señalar que la conciencia emocional implica comprender la interacción dinámica entre emoción, cognición y comportamiento, así como reconocer el clima emocional que se configura en los distintos contextos de participación. Esto supone entender que las emociones no son reacciones aisladas, sino procesos que modulan la percepción, influyen en la toma de decisiones y orientan las formas de relacionarnos en la vida escolar.

Desde un enfoque filosófico y ético, Nussbaum (2001, 2010) sostiene que las emociones son juicios evaluativos que expresan lo que las personas consideran valioso para su florecimiento humano. Analizar las emociones críticamente permite a las y los estudiantes comprender la relación entre lo que sienten, lo que valoran y cómo actúan, ubicándolos como sujetos activos capaces de orientar su vida emocional con autonomía, deliberación y responsabilidad. La conciencia emocional, vista así, es un proceso integral que articula lo afectivo, lo cognitivo y lo ético, constituyéndose en un eje fundamental de la formación integral.

Esta competencia adquiere una dimensión territorial significativa. Los diálogos con estudiantes, analizados durante el proceso de sistematización (MEN, 2025c), mostraron por ejemplo, específicamente en la Mesa de Neiva, cómo describen y reconocen sus emociones a través de prácticas visuales y reflexivas. Uno de ellos expresó: “mi dibujo tiene muchos colores porque yo expreso mis emociones en cómo veo el mundo” (Mesa Neiva, 2024, cita 1), lo cual evidencia que la conciencia emocional emerge de la forma en que cada joven interpreta su experiencia cotidiana. Otra estudiante añadió: “quisiera presentar esta cartografía de mis emociones porque a través del color reconozco lo que siento y lo que me afecta” (Mesa

Neiva, 2024, cita 4), destacando la relación entre experiencia personal, expresión simbólica y autocomprensión. Asimismo, se señaló que “soy una persona que escucha su entorno aunque a veces no quiera escuchar, pero mis emociones siempre están ahí” (Mesa Neiva, 2024, cita 3), lo que muestra cómo la conciencia emocional se configura en el diálogo entre la subjetividad y el entorno. Estas voces territoriales parecen reafirmar que el reconocimiento emocional es vivido por los estudiantes como una práctica situada, anclada en sus experiencias, en sus contextos y en las formas en que interpretan lo que sienten.

En el modelo concéntrico, la conciencia emocional se ubica en el eje “yo conmigo mismo”, porque implica un diálogo interno: la relación con las propias emociones, la interpretación de las sensaciones corporales, la comprensión de las necesidades afectivas y la valoración ética de las experiencias internas. Aunque esta dimensión es personal, se encuentra estrechamente vinculada con lo colectivo, pues los estados emocionales se expresan, contagian y negocian en la convivencia escolar, configurando ambientes afectivos que influyen en el aprendizaje y la participación.

La competencia conciencia emocional integra dos dimensiones fundamentales:

- *Reconocer emociones*: identificar y nombrar emociones básicas y complejas, así como reconocer sus manifestaciones corporales y cognitivas. Bisquerra (2009) señala que la precisión emocional disminuye la impulsividad y favorece la convivencia; Saarni (1999) sostiene que esta alfabetización emocional contribuye al bienestar psicológico y a relaciones más saludables. Reconocer sentimientos convierte al estudiante en un sujeto activo que observa y nombra su experiencia interna con claridad y reflexión.
- *Entender emociones*: analizar causas, funciones, consecuencias y valores implicados en lo que se siente. Mayer y Salovey (1997) afirman que comprender una emoción permite anticipar su evolución y orientar la conducta de manera adaptativa. Nussbaum (2010) subraya que esta comprensión tiene un carácter ético, al revelar qué valores están en juego en cada experiencia afectiva. Esta dimensión favorece decisiones más conscientes, responsables y coherentes.

En coherencia con el enfoque de desarrollo humano, la conciencia emocional debe fortalecerse desde la primera infancia, puesto que los niños y las niñas, en esta etapa de la vida, identifican sus emociones a través de gestos, palabras simples, juego simbólico y mediación adulta. El MEN (2017a; 2025b), la NAEYC (2020) y la Unesco (2021) destacan que el reconocimiento temprano de los sentimientos —como alegría, enojo, miedo o frustración—

es fundamental para el desarrollo socioemocional, pues permite establecer las bases de la autorregulación, la empatía y la convivencia. Prácticas como los rincones emocionales, los cuentos sobre emociones, las rutinas de saludo y expresión corporal, o el uso de pictogramas afectivos favorecen que las niñas y los niños nombren y comuniquen lo que sienten, fortaleciendo así la primera alfabetización emocional.

En cuanto a la educación básica, en ella se profundiza en la identificación de emociones complejas y en la reflexión sobre sus causas y consecuencias, mientras que la educación media consolida el análisis crítico del mundo afectivo, articulando emoción, valores y toma de decisiones autónoma en contextos personales y sociales.

El fortalecimiento de esta competencia requiere que el currículo incorpore actividades de exploración emocional —como diarios, escalas afectivas, análisis de experiencias o prácticas de respiración consciente— y que las y los docentes generen entornos donde las y los estudiantes puedan expresar con seguridad sus vivencias afectivas. A su vez, exige desarrollar una pedagogía del cuidado que promueva la escucha, la mediación emocional y la reflexión ética, involucrando a docentes, familias y comunidades educativas en la construcción de ambientes protectores y significativos. La Tabla 10 presenta los contextos de aplicación de la conciencia emocional.

Tabla 10. Contextos de aplicación de la conciencia emocional (“yo conmigo mismo”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio para la exploración guiada de emociones	Diarios emocionales; análisis de experiencias; etiquetado emocional
Escuela	Comunidad protectora que promueve el bienestar emocional	Talleres de autoconocimiento; programas de clima escolar; mediación emocional
Comunidad	Entorno familiar y social que influye en la vida afectiva	Talleres comunitarios de reconocimiento emocional; espacios de escucha psicosocial
Territorio y entornos digitales	Ambientes donde circulan narrativas emocionales y se configuran climas afectivos	Análisis crítico de emociones en redes; estrategias de autocuidado emocional y digital

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales (“yo conmigo mismo”) y de los aportes de Bisquerra (2003, 2009, 2013), Mayer y Salovey (1997), MEN (2017b), NAEYC (2020), Nussbaum (2001, 2010), Saarni (1999) y la Unesco (2021) sobre educación emocional, desarrollo socioafectivo y educación inicial y preescolar.

La conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer y comprender el propio mundo afectivo, es indispensable para la formación integral, la autonomía y la convivencia. Su fortalecimiento permite que las y los estudiantes se reconozcan, se cuiden y actúen con mayor coherencia ética, contribuyendo a la construcción de comunidades educativas más empáticas, reflexivas y humanas.

2.7.2.2. Regulación emocional (“Yo conmigo mismo”)

La regulación emocional se entiende como la capacidad para gestionar, de forma constructiva, ética y adaptativa, las propias emociones en distintas situaciones personales, sociales y escolares. Desde el enfoque del aprendizaje socioemocional formulado por CASEL (2020), esta competencia integra habilidades como manejar el estrés, controlar los impulsos, automotivarse, perseverar en tareas complejas y responder de manera equilibrada ante experiencias emocionalmente intensas.

Regular una emoción supone comprender la interacción entre lo que se siente, lo que se piensa y el modo en que se actúa. Implica activar estrategias de afrontamiento que permitan transformar estados afectivos intensos —como la ira, la frustración, la tristeza o la angustia— en respuestas más reflexivas, deliberadas y coherentes con los valores personales y comunitarios. Bisquerra (2003, 2009) señala que la regulación emocional es un proceso que combina conciencia, autogestión y toma de decisiones responsables, constituyendo un eje fundamental del bienestar y de la convivencia pacífica.

Desde un enfoque filosófico y ético, Nussbaum (2001) sostiene que las emociones revelan evaluaciones acerca de lo que las personas consideran valioso. En esta perspectiva, regular una emoción es comprender su significado, su vínculo con valores como la dignidad y el cuidado, y actuar desde la responsabilidad moral. La regulación emocional ética implica actuar con respeto por uno mismo y por los demás, reconociendo la propia vulnerabilidad afectiva.

En el modelo concéntrico, la regulación emocional se ubica en el eje “yo conmigo mismo”, pues involucra un diálogo interno en el que la persona identifica sus emociones, comprende sus detonantes y toma decisiones para actuar de manera consciente. Aunque se trata de una competencia personal, repercute directamente en los niveles “yo con los otros” y “yo con el mundo”, dado que la gestión emocional responsable permite dialogar, cooperar y participar en la vida social de forma más reflexiva y empática.

En esta competencia se integran dos dimensiones fundamentales:

- *Manejar emociones*: implica gestionar estados afectivos intensos, modular la impulsividad y utilizar estrategias adaptativas, como la respiración consciente, el aplazamiento de la respuesta, el análisis de consecuencias o la búsqueda de apoyo. Gross (2014) sostiene que regular implica intervenir antes, durante o después de una emoción para modificar su intensidad o su expresión. Bisquerra (2009) enfatiza que estas estrategias reducen la conflictividad y promueven el bienestar.
- *Expresar emociones*: supone comunicar los estados afectivos de manera adecuada al contexto, respetuosa y coherente con valores propios y comunitarios. Saarni (1999) destaca que la expresión emocional competente fortalece la autoestima y las relaciones sociales, mientras que Nussbaum (2010) resalta su importancia ética para la convivencia democrática y la agencia moral.

La regulación emocional comienza a desarrollarse mediante experiencias de acompañamiento sensible del adulto, rutinas predecibles, juego simbólico, narrativas emocionales y modelamiento afectivo. En esta etapa, los niños y las niñas aprenden a:

- Identificar sus estados físicos y afectivos.
- Nombrar emociones básicas.
- Pedir ayuda cuando se sienten desbordados.
- Utilizar estrategias simples de autocontrol (respirar, abrazar un objeto de calma, retirarse un momento).
- Regular mediante el juego, la imitación y la contención emocional adulta.

La regulación emocional requiere que el currículo incorpore prácticas pedagógicas que permitan al estudiante reconocer y manejar sus emociones, como:

- Rutinas de pausa emocional.
- Reflexión guiada.
- Análisis de situaciones problemáticas.
- Dramatizaciones.
- Ejercicios de respiración consciente.
- Meditación breve.
- Estrategias de resolución pacífica de conflictos.

Estas prácticas, ampliamente reconocidas por la literatura especializada en desarrollo socioemocional temprano (Denham, 2006; Thompson, 2014), fortalecen la base sobre la cual se construye la regulación emocional en niveles posteriores del sistema educativo. En la Tabla 11 se muestran los contextos de aplicación de la regulación emocional.

Tabla 11. Contextos de aplicación de la regulación emocional (“yo conmigo mismo”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde se practican estrategias de manejo emocional	Pausas emocionales; análisis de casos; dramatización de situaciones; diarios afectivos
Escuela	Comunidad que favorece ambientes de contención y seguridad emocional	Talleres de manejo de impulsos; mediación escolar; programas de bienestar emocional
Comunidad	Entorno social que influye en la forma de gestionar emociones	Acompañamiento psicossocial; círculos comunitarios de reconocimiento emocional
Territorio y entornos digitales	Espacios donde se producen narrativas y estímulos que impactan la regulación emocional	Análisis crítico de emociones en redes; autocuidado digital; reflexión sobre experiencias territoriales que generan emociones intensas
<p><i>Fuentes:</i> elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales (“yo conmigo mismo”) y sustentada en literatura especializada sobre regulación emocional, especialmente en Bisquerra (2009) y CASEL (2020), y la teoría del proceso emocional de Gross (2014), los cuales destacan el papel del contexto escolar y comunitario en el desarrollo de estrategias de manejo emocional.</p>		

La regulación emocional, entendida como la capacidad de manejar y expresar de manera ética y adaptativa el propio mundo afectivo, es esencial para la formación integral. Permite a las y los estudiantes actuar con autonomía, cuidar de sí mismos/as y relacionarse con las demás personas desde la responsabilidad, la empatía y la dignidad humana.

Cabe señalar que la empatía también se practica frente a la naturaleza y el entorno tanto hacia los seres vivos como hacia aquello que convencionalmente entendemos como “inanimado”, constituyendo una competencia fundamental para la educación ambiental. Su fortalecimiento contribuye a la construcción de comunidades educativas que promueven el bienestar, la convivencia y el desarrollo humano en todas sus dimensiones.

2.7.2.3. Toma de decisiones responsables y éticas ("Yo conmigo mismo")

La toma de decisiones responsables y éticas se define como la capacidad de realizar elecciones informadas, deliberadas y coherentes con valores que promueven el bienestar propio y el de las demás personas. Desde el marco del aprendizaje socioemocional propuesto por CASEL (2020), esta competencia implica identificar problemas, analizar situaciones, evaluar riesgos, anticipar consecuencias, elegir cursos de acción constructivos y reflexionar críticamente sobre los efectos de las propias decisiones.

Desde el ámbito psicológico, esta competencia articula procesos de autorregulación, pensamiento crítico y juicio moral. Rest (1986), en su modelo de razonamiento moral, plantea que decidir éticamente precisa reconocer el problema moral, evaluar posibles acciones y seleccionar la alternativa que mejor responda a los valores de justicia, equidad y cuidado. Complementariamente, Haidt (2001) destaca que las decisiones morales emergen de una interacción entre intuiciones afectivas y procesos deliberativos, por lo que la educación debe ayudar a las y los estudiantes a reconocer cómo sus emociones influyen en la elección responsable.

En el plano ético, Solomon (2007) sostiene que las emociones cumplen un papel estratégico en la deliberación moral, pues expresan evaluaciones sobre aquello que las personas consideran valioso. Tomar decisiones responsables implica orientar las elecciones hacia ideales como la justicia, la responsabilidad, la dignidad humana y el cuidado del otro. Nussbaum (2001, 2010) coincide al afirmar que las decisiones bien fundamentadas requieren cultivar sensibilidad frente al otro, reconocer nuestra vulnerabilidad compartida y deliberar sobre aquello que promueve el florecimiento humano.

En el marco de la formación integral, esta competencia se vincula con el desarrollo del sujeto activo, autónomo y reflexivo, que es capaz de evaluar su actuar y asumir las consecuencias de sus elecciones. Tomar decisiones éticas significa preguntarse no solo "¿qué quiero hacer?", sino también "¿qué es lo correcto?", "¿a quién afecta?" y "¿qué valores están en juego?". Este proceso introspectivo es central en el modelo concéntrico, que ubica esta competencia en la esfera "yo conmigo mismo", ya que la deliberación ética comienza en la conciencia personal antes de proyectarse hacia los otros y hacia el mundo.

La toma de decisiones responsables y éticas integra dos dimensiones:

- *Evaluar riesgos*: implica analizar razonadamente los posibles efectos de una decisión, identificar riesgos personales y sociales, y anticipar consecuencias antes de actuar. Para CASEL (2020), esta habilidad combina pensamiento crítico, regulación emocional y capacidad para suspender la impulsividad. Rest (1986) enfatiza que reconocer un dilema moral es el primer paso hacia la acción responsable.
- *Considerar consecuencias*: supone analizar cómo las propias acciones lo/a afectan a uno/a mismo/a y a las demás personas, sopesar alternativas y elegir aquellas que promueven bienestar, justicia y dignidad. Nussbaum (2010) señala que esta dimensión implica deliberación moral guiada por valores humanos, mientras que Haidt (2001) destaca la integración entre intuición afectiva y razonamiento crítico para tomar decisiones equilibradas.

En la primera infancia, la toma de decisiones responsables y éticas se desarrolla mediante experiencias de elección guiada, exploración de consecuencias simples y construcción de normas compartidas. Los niños y las niñas aprenden a:

- Elegir entre opciones básicas, considerando sus efectos inmediatos.
- Asumir pequeñas responsabilidades (cuidado de materiales, turnos, cooperación).
- Reconocer emociones asociadas a sus decisiones.
- Participar en acuerdos sencillos sobre convivencia.
- Reflexionar con apoyo de la persona adulta sobre "qué pasó", "cómo afectó a otros" y "qué puedo hacer diferente".

La literatura sobre desarrollo moral temprano (Thompson, 2014) muestra que estas experiencias generan la base para elecciones éticas más complejas en niveles posteriores.

Para desarrollar esta competencia, la escuela debe ofrecer experiencias donde las y los estudiantes analicen situaciones reales, debatan alternativas, reconozcan dilemas y reflexionen sobre consecuencias. Actividades como estudios de caso, simulaciones, debates, proyectos de aprendizaje-servicio y análisis de conflictos permiten ejercitar la deliberación y la responsabilidad, donde el/la docente actúa como mediador/a ético/a que acompaña la reflexión y modela decisiones basadas en valores. En la Tabla 12 se presentan los contextos de aplicación de la toma de decisiones responsables y éticas.

Tabla 12. Contextos de aplicación de la toma de decisiones responsables y éticas (“yo conmigo mismo”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio para analizar dilemas, opciones y consecuencias	Estudios de caso; debates éticos; análisis de problemas; reflexión guiada sobre decisiones cotidianas
Escuela	Comunidad donde se experimentan decisiones colectivas y normas éticas	Construcción de acuerdos; revisión de normas; proyectos de convivencia
Comunidad	Entorno donde se observan y asumen consecuencias de acciones reales	Aprendizaje-servicio; análisis de problemas comunitarios; deliberación sobre temas locales
Territorio y entornos digitales	Espacios donde se enfrentan decisiones que implican riesgos y responsabilidad	Análisis crítico de huella digital; decisiones informadas sobre el uso de redes sociales; reflexión sobre riesgos, privacidad y responsabilidad digital

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales (“yo conmigo mismo”) y sustentada en literatura especializada sobre razonamiento moral, juicio ético y aprendizaje socioemocional, especialmente en CASEL (2020), Haidt (2001), Rest (1986) y Solomon (2007), quienes destacan el papel del análisis, la empatía y la deliberación en la toma de decisiones responsables.

La toma de decisiones responsables y éticas, entendida como la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones, evaluar riesgos y considerar consecuencias orientadas por valores de justicia y dignidad, fortalece la formación integral. Al desarrollar dicha toma de decisiones, las y los estudiantes se convierten en sujetos activos capaces de actuar con autonomía, responsabilidad y criterio moral, contribuyendo a la construcción de comunidades más justas, reflexivas y éticas.

2.7.2.4. Empatía y reconocimiento del otro (“Yo con los otros”)

La empatía y el reconocimiento del otro se entienden como la capacidad de adoptar la perspectiva de otras personas, comprender sus sentimientos, reconocer su dignidad inherente y valorar la diferencia como parte constitutiva de la vida social. Esta competencia implica reconocer la humanidad del otro y desarrollar una sensibilidad ética orientada al cuidado, la solidaridad y la justicia relacional.

Nussbaum (2001, 2010) sostiene que las emociones morales —como la compasión— surgen de la comprensión de nuestra vulnerabilidad compartida, y que la empatía se convierte en un juicio evaluativo que orienta la acción ética. En esta línea, Hoffman (2000) plantea que la empatía es un motor esencial del desarrollo moral y de la ayuda prosocial, combinando la respuesta emocional, la toma de perspectiva y la regulación afectiva.

Investigaciones neuropsicológicas muestran que ponerse en el lugar del otro implica la integración simultánea de procesos cognitivos y emocionales, lo que evidencia la interacción entre percepción social, simulación empática y autorregulación emocional (Decety y Lamm, 2006). Desde esta perspectiva, la empatía no se reduce a un ejercicio cognitivo de descentramiento —esto es, la capacidad de adoptar la perspectiva del otro—, sino que constituye un proceso complejo que articula componentes afectivos, cognitivos, comunicativos y relacionales.

En este sentido, Rogers (1957) y Eisenberg *et al.* (2010) destacan que el desarrollo pleno de la empatía requiere también de la *comunicación empática*, entendida como la capacidad de expresar comprensión, validar emocionalmente al otro y responder de manera sensible a sus estados afectivos a través del lenguaje verbal y no verbal.

Así, la empatía se configura como un proceso dinámico que integra el descentramiento cognitivo, la resonancia emocional y la comunicación empática, influyendo de manera directa en la calidad de las relaciones sociales, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura relacional basada en el respeto, el cuidado y la cooperación en los contextos educativos.

El marco del aprendizaje socioemocional de CASEL (2020) ubica esta competencia dentro de la *conciencia social*, destacando la importancia de comprender perspectivas diversas, mostrar preocupación por las demás personas y relacionarse éticamente en entornos personales, escolares y comunitarios. Bisquerra (2003) coincide al señalar que la empatía es una competencia emocional clave para la convivencia, la prevención de conflictos y el fortalecimiento del clima escolar.

En el modelo concéntrico, esta competencia se sitúa en el eje “yo con los otros”, porque se despliega en los vínculos, en la interacción cotidiana y en la capacidad para reconocer la dignidad del otro como fundamento del bien común.

Las principales dimensiones de la empatía y el reconocimiento del otro son:

- *Ponerse en el lugar del otro*: esta dimensión implica adoptar la perspectiva de otras personas, comprender cómo experimentan determinadas situaciones y reconocer que su vivencia puede ser distinta a la propia. Hoffman (2000) afirma que esta capacidad es esencial para el desarrollo moral, ya que permite evaluar el impacto de nuestras acciones y favorece comportamientos prosociales. Decety y Lamm (2006) muestran que la toma de perspectiva involucra mecanismos cognitivos (comprensión intelectual del punto de vista ajeno) y mecanismos afectivos (respuesta emocional coherente), regulados para evitar tanto la indiferencia como la sobrecarga emocional. En la escuela, ponerse en el lugar del otro implica comprender emociones, participar en diálogos respetuosos y reconocer las diferencias como riqueza.
- *Reconocer la dignidad del otro*: esta dimensión supone comprender que toda persona merece respeto y consideración, independientemente de su origen, identidad, condición socioeconómica o historia de vida. Honneth (1995) sostiene que el reconocimiento es un requisito para que los sujetos se perciban como valiosos y capaces de actuar socialmente. Nussbaum (2012), desde el enfoque de las capacidades, señala que reconocer la dignidad humana implica promover condiciones que permitan a todas las personas desarrollar su potencial y participar como agentes morales.

La empatía comienza a desarrollarse desde los primeros años de vida, mediante interacciones sensibles con pares y personas adultas. Por su parte, Thompson (2014) demuestra que la sensibilidad de las personas adultas en la primera infancia de las niñas y de los niños modela la capacidad de reconocer emociones ajenas y responder con consuelo y cooperación.

Las implicaciones educativas de esta competencia son amplias. Requiere que el currículo incorpore experiencias que permitan a las y los estudiantes encontrarse con la alteridad de manera significativa: lectura y discusión de relatos de vida; análisis de situaciones de injusticia y discriminación; trabajos en grupo que exijan cooperación y corresponsabilidad; círculos de diálogo donde se escuchen distintas voces, y actividades de mediación y justicia restaurativa en la resolución de conflictos.

Asimismo, demanda que la escuela reconozca y valore la diversidad cultural, étnica, de género y de trayectorias vitales presentes en su comunidad, evitando enfoques asimilacionistas y favoreciendo la construcción de una ciudadanía plural. La labor docente es clave, en la medida en que los maestros y las maestras actúan como modelos de empatía y respeto, y como mediadores/as que legitiman la voz de cada estudiante y promueven relaciones de cuidado mutuo.

La Tabla 13 sintetiza los contextos donde esta competencia se desarrolla y algunas estrategias educativas posibles.

Tabla 13. Contextos de aplicación de la empatía y reconocimiento del otro (“yo con los otros”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio de encuentro cotidiano, interacción grupal y diálogo	Círculos de diálogo; análisis de relatos de vida; trabajo colaborativo; mediación dialogada de conflictos
Escuela	Comunidad educativa donde se configuran climas relacionales y culturas del trato	Campañas de respeto a la diversidad; protocolos contra la discriminación; justicia restaurativa escolar
Comunidad	Entorno social donde interactúan culturas, tradiciones y experiencias diversas	Proyectos comunitarios; reconocimiento de diversidad cultural y territorial
Territorio y entornos digitales	Espacios donde circulan discursos, narrativas y representaciones del “otro”	Análisis crítico de discursos de odio; campañas digitales de respeto; reflexión sobre representaciones sociales

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales (“yo con los otros”) y en literatura especializada sobre empatía y reconocimiento, especialmente en Bisquerra (2003), CASEL (2020), Decety y Lamm (2006), Hoffman (2000) y Nussbaum (2010).

La empatía y el reconocimiento del otro, entendidos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y afirmar su dignidad, son esenciales para la formación integral y la construcción de comunidades educativas más justas y solidarias. Al fortalecer esta competencia, la escuela contribuye a que los niños, las niñas y las y los adolescentes y jóvenes desarrollen una ciudadanía sensible, respetuosa y comprometida con el cuidado de los demás y con la transformación de las relaciones marcadas por la indiferencia, la exclusión o la violencia.

2.7.2.5. Habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos (“Yo con los otros”)

Las habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos constituyen un conjunto de capacidades socioemocionales que permiten establecer, mantener y transformar relaciones interpersonales de manera constructiva, respetuosa y cooperativa. Estas habilidades permiten comprender que el conflicto es una dimensión inherente de la vida social y una oportunidad privilegiada para aprender a convivir, escuchar, negociar y construir acuerdos. Bisquerra (2009) destaca que el desarrollo de habilidades sociales implica expresar necesidades y opiniones con asertividad, reconocer la diversidad, resistir presiones sociales inapropiadas y resolver diferencias respetando los derechos de las demás personas.

Estudios en psicología social y educación para la paz muestran que la resolución pacífica requiere tanto capacidades emocionales –regulación afectiva, empatía, escucha activa– como competencias cognitivas –análisis de situaciones, toma de perspectiva, evaluación de alternativas–. Johnson y Johnson (2005) sostienen que la gestión pedagógica del conflicto fortalece el pensamiento crítico, la colaboración y el aprendizaje cooperativo, mientras que Deutsch (2006) afirma que los conflictos se convierten en oportunidades de crecimiento cuando se abordan desde el respeto, el diálogo y la cooperación. En una perspectiva más amplia, Galtung (1996) explica que resolver conflictos pacíficamente implica transformar las relaciones y eliminar las formas de violencia directa, estructural o cultural que los sostienen.

Esta competencia también posee un fuerte componente ético. Nussbaum (2010) resalta que la convivencia democrática exige diálogo, imaginación narrativa y reconocimiento de la dignidad del otro: resolver conflictos implica comprender la perspectiva ajena, validar la experiencia del otro y construir soluciones justas.

Las voces territoriales de las y los docentes, recogidas en la sistematización (Colombia, MEN, 2025c) evidencian que estas habilidades representan una necesidad real en las escuelas. En Inírida se afirmó que “formar ciudadanos implica educar seres empáticos, éticos y capaces de resolver conflictos desde el diálogo y la solidaridad” (cita 598). Por otro lado, en Tumaco se

resaltó que la empatía es clave para mejorar las relaciones en la escuela, mientras que en Pitalito se enfatizó la importancia de reflexionar sobre identidad, vida comunitaria y comprensión del otro (cita 627). Estas expresiones parecen confirmar que la resolución pacífica es una práctica situada que responde a las dinámicas, tensiones y apuestas de convivencia de los territorios.

En el modelo concéntrico, esta competencia se ubica en el eje “yo con los otros”, pues se despliega en cómo las personas se relacionan, colaboran, negocian y transforman tensiones en oportunidades de crecimiento colectivo. La comunicación clara, la regulación emocional, la escucha activa y la toma de perspectiva son elementos esenciales para lograr que los conflictos se aborden sin daño y con sentido ético.

En este marco, las habilidades de relación y resolución pacífica integran dos dimensiones centrales, expresadas así:

- Comunicación efectiva: expresar ideas, emociones y necesidades de manera clara, respetuosa y asertiva; escuchar activamente; interpretar claves verbales y no verbales, y dialogar con apertura. La comunicación emocionalmente competente, según Bisquerra (2009), fomenta la confianza y favorece soluciones cooperativas. Habermas (1987) señala que los acuerdos genuinos se alcanzan mediante el diálogo honesto, la argumentación razonada y el reconocimiento recíproco.
- Resolución de conflictos: identificar el origen del conflicto, comprender las perspectivas de quienes participan, analizar alternativas y optar por estrategias basadas en la cooperación. Johnson y Johnson (2005) demuestran que la resolución cooperativa mejora las relaciones y el desempeño académico, mientras que Deutsch (2006) evidencia que los conflictos bien gestionados fortalecen la cohesión social y el pensamiento crítico.

Desde las primeras edades, estas habilidades comienzan a construirse en experiencias sencillas que sientan las bases para el manejo ético de los conflictos. En la educación preescolar, las interacciones cotidianas —compartir materiales, esperar turnos, enfrentar frustraciones, pedir ayuda o consolar a

un/a compañero/a— constituyen escenarios concretos donde los niños y las niñas aprenden que el otro es un sujeto con emociones y necesidades.

La literatura demuestra que estas experiencias tempranas son decisivas: Denham (2006) explica que la empatía, la cooperación y la autorregulación tempranas sustentan la capacidad posterior para manejar conflictos; Thompson (2014) muestra que la sensibilidad de la persona adulta modela la regulación emocional y la capacidad para negociar tensiones, y Noddings (2012) resalta que la ética del cuidado es fundamental para enseñar a resolver conflictos con contención, escucha y reconocimiento mutuo.

En este nivel educativo, la resolución pacífica se construye mediante dramatizaciones, cuentos sobre convivencia, acuerdos visuales, mediación guiada, rutinas de cuidado mutuo y juegos cooperativos que exigen negociación y colaboración. Estas experiencias permiten que las niñas y los niños comprendan que los conflictos pueden resolverse sin agresión, mediante diálogo, respeto y reparación del daño.

En la adolescencia y la juventud, estas habilidades se complejizan al enfrentarse a conflictos identitarios, presiones de grupo y tensiones propias de la construcción de autonomía; por ello, se requiere fortalecer la deliberación ética, la autorregulación emocional, la mediación entre pares y la participación en prácticas restaurativas que permitan transformar desacuerdos en oportunidades de aprendizaje y liderazgo responsable.

La escuela debe promover experiencias de trabajo colaborativo, círculos de diálogo, mediación escolar, análisis de conflictos reales, dramatizaciones, debates, proyectos de aprendizaje cooperativo y actividades de justicia restaurativa. Estas prácticas permiten que las y los estudiantes aprendan a expresar desacuerdos sin agresión, negociar soluciones equitativas, reparar daños y reconocer la dignidad del otro. El/la docente actúa como mediador/a ético/a, modelando prácticas de comunicación respetuosa, escucha activa y negociación colaborativa.

En la Tabla 14 se sintetizan los contextos en los que esta competencia se desarrolla y sus principales estrategias educativas.

Tabla 14. Contextos de aplicación de las habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos (“yo con los otros”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde surgen desacuerdos y se desarrollan prácticas cooperativas	Círculos de diálogo; trabajo en equipo; mediación entre pares; ejercicios de comunicación asertiva
Escuela	Comunidad que establece normas, climas relacionales y mecanismos de convivencia	Programas de mediación escolar; justicia restaurativa; comités de convivencia; campañas de respeto
Comunidad	Entorno donde se ponen en juego relaciones, tensiones y acuerdos colectivos	Proyectos comunitarios; diálogo intercultural; iniciativas locales de construcción de paz
Territorio y entornos digitales	Espacios donde emergen conflictos, narrativas y representaciones sociales	Análisis crítico de discursos de odio; mediación en redes; campañas digitales de convivencia

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales (“yo con los otros”) y en literatura especializada sobre comunicación efectiva, habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos (Bisquerra, 2009; Deutsch, 2006; Habermas, 1987; Johnson y Johnson, 2005; Nussbaum, 2010).

Las habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos permiten a las y los estudiantes construir vínculos basados en el respeto, la empatía y la cooperación. Al fortalecerlas, la escuela contribuye a formar sujetos activos, capaces de transformar tensiones en oportunidades de aprendizaje, de cuidado mutuo y de consolidación de una cultura de paz.

2.7.2.6. Transformación de emociones políticas en acción ciudadana (“Yo con la sociedad”)

La transformación de emociones políticas en acciones ciudadanas es la competencia que permite reconocer emociones colectivas —como la indignación, la ira moral, la frustración o la esperanza compartida— y canalizarlas de manera constructiva hacia la búsqueda de justicia, la defensa de la dignidad humana y la participación democrática. Este proceso no implica reprimir las emociones, sino comprender su potencia política y orientar su energía hacia el bien común. Como sostiene Nussbaum (2014), las emociones no son residuos irracionales, sino expresiones evaluativas que, educadas en clave de igualdad y cuidado, pueden sostener instituciones justas.

Ahmed (2004, 2015) amplía esta perspectiva mostrando que las emociones circulan socialmente: se adhieren a ciertos cuerpos, discursos y colectivos, configurando vínculos afectivos que pueden movilizar o paralizar la acción. La ira, el miedo o la esperanza compartida pueden derivar en exclusiones, pero también en demandas de reconocimiento, reparación y justicia. En esta misma línea, Laclau (2005) y Mouffe (2013) explican que el campo político está estructurado por afectos colectivos que articulan identidades sociales; por ello, la educación no puede desentenderse del modo en que las emociones configuran la vida pública y la acción democrática.

Desde el aprendizaje socioemocional, CASEL (2020) subraya que la toma de decisiones responsables y la participación ciudadana requieren reconocer tanto emociones individuales como afectos colectivos, y comprender cómo estos influyen en la agencia y la corresponsabilidad social. Bisquerra (2009), desde la educación emocional, afirma que el malestar ante la injusticia debe convertirse en diálogo, propuesta y acción, no en violencia, resignación o apatía. Educar emocionalmente es, por tanto, educar para la democracia.

En el modelo concéntrico, esta competencia se ubica en el eje "yo con la sociedad", porque implica comprender cómo los afectos colectivos configuran la participación en lo público y cómo la acción ciudadana emerge de la interpretación ética de aquello que sentimos frente a decisiones, injusticias o conflictos del entorno.

Aunque la dimensión política se hace explícita en la adolescencia y la juventud, esta competencia comienza a cimentarse desde etapas iniciales. En la primera infancia no se habla de "ira moral" o "emociones políticas", pero sí se construyen los fundamentos afectivos y simbólicos que permiten, más adelante, leer y transformar las emociones colectivas. Prácticas como reconocer la injusticia cotidiana ("no es justo que...", "eso me duele"), expresar solidaridad mediante gestos de cuidado, desnaturalizar la exclusión ("todos jugamos", "todos pertenecemos") y participar en pequeños acuerdos de convivencia escolar constituyen el germen de una sensibilidad ética orientada al bien común.

Estas experiencias tempranas, fundamentadas en la teoría del desarrollo socioemocional (Bisquerra, 2003; Saarni, 1999), permiten que las niñas y los niños desarrollen nociones iniciales de empatía, cooperación y responsabilidad, que más adelante sostendrán la capacidad de transformar emociones políticas en acción ciudadana deliberada.

De manera integrada y no rígida, esta competencia articula dos movimientos fundamentales:

- *Reconocer emociones colectivas.* Implica identificar afectos que circulan socialmente —como indignación ante la corrupción, miedo a la violencia, esperanza frente a procesos de paz u orgullo por logros comunitarios— y comprender cómo surgen, se comparten y movilizan a grupos sociales. Ahmed (2004) muestra que las emociones “viajan” entre discursos y cuerpos, configurando comunidades afectivas; Nussbaum (2014) sostiene que educar emociones políticas supone comprender cómo se forman y cómo pueden sustentar instituciones más justas. En la educación preescolar, este reconocimiento se expresa en formas simples pero significativas: notar el malestar de un compañero o de una compañera, identificar situaciones injustas en el juego, expresar solidaridad y comprender emociones compartidas.
- *Proponer soluciones.* Supone canalizar estas emociones hacia iniciativas de acción ciudadana: pasar de la queja a la participación, del malestar a la deliberación y de la indignación a la construcción de alternativas. Zembylas (2007) explica que el trabajo pedagógico con emociones políticas abre espacios para la agencia democrática cuando se articula con análisis crítico y acción colectiva. En la primera infancia esto se traduce en microacciones de corresponsabilidad: proponer acuerdos de convivencia, participar en decisiones del grupo, construir soluciones mediante el diálogo y comprender que todos y todas pueden aportar al bienestar común.

La educación desempeña aquí un papel decisivo. El currículo debe incluir experiencias que permitan a las y los estudiantes comprender la realidad social, analizar injusticias, identificar emociones que estas despiertan y transformarlas en proyectos de acción ciudadana: análisis de noticias, debates, simulaciones de asambleas, Gobiernos escolares, proyectos de aprendizaje-servicio, iniciativas comunitarias de paz y memoria, y ejercicios de veeduría estudiantil. En la primera infancia esto se adapta mediante relatos, juegos cooperativos, dramatizaciones, proyectos sobre el territorio y actividades simbólicas que permiten vincular emoción, acción y responsabilidad.

En la educación básica, estas experiencias se amplían mediante el análisis guiado de problemáticas sociales del entorno, la deliberación sobre conflictos locales y la

participación en espacios escolares de representación; y en la educación media se consolidan a través del debate argumentado, la incidencia en escenarios democráticos formales, el liderazgo estudiantil y la formulación de propuestas colectivas orientadas a la transformación social.

En la Tabla 15 se presentan los escenarios donde esta competencia se desarrolla.

Tabla 15. Contextos de aplicación de la transformación de emociones políticas en acción ciudadana (“yo con la sociedad”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio para analizar la realidad social y las emociones que suscita	Análisis crítico de noticias; debates sobre problemáticas del territorio; identificación de emociones colectivas; proyectos de acción ciudadana
Escuela	Comunidad donde se ejercen prácticas de participación y control social	Gobierno escolar; cabildos estudiantiles; veedurías; proyectos de cultura democrática
Comunidad	Entorno donde se viven consecuencias de decisiones políticas y se generan formas de organización	Aprendizaje-servicio; alianzas con organizaciones; iniciativas locales de paz y memoria
Territorio y entornos digitales	Escenarios donde circulan discursos, campañas y emociones políticas	Análisis de <i>hashtags</i> ; campañas por derechos e inclusión; alfabetización crítica

Fuentes: elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales (“yo con la sociedad”) y sustentado en literatura sobre emociones políticas, ciudadanía y educación (Ahmed, 2004, 2015; Bisquerra, 2003, 2009; CASEL, 2020; Laclau, 2005; Mouffe, 2013; Nussbaum, 2014; Saarni, 1999; Zembylas, 2007).

La transformación de emociones políticas en acción ciudadana permite que los niños, las niñas y las y los adolescentes y jóvenes pasen de experimentar pasivamente el malestar frente a la injusticia, a convertirse en sujetos activos que participan, proponen y construyen alternativas democráticas. Al fortalecer esta competencia, la escuela contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de sentir, pensar y actuar conjuntamente para cuidar la vida, defender la dignidad y transformar las realidades que los/as afectan.

2.7.2.7. Resiliencia comunitaria orientada a la paz ("Yo con la sociedad")

La resiliencia comunitaria orientada a la paz es la capacidad colectiva para afrontar y superar adversidades, mantener la esperanza, reconstruir la confianza y tejer relaciones constructivas incluso después de experiencias de violencia, exclusión o conflicto.

Esta competencia reconoce que la resiliencia es una fuerza comunitaria que se produce en las relaciones, las prácticas culturales y los proyectos compartidos. Cyrulnik (2002) plantea que la resiliencia surge cuando una comunidad logra transformar el sufrimiento en una fuerza activa de reconstrucción, mientras que Vanistendael y Lecomte (2002) destacan la importancia del "andamiaje afectivo y social" —redes de apoyo, vínculos significativos y oportunidades colectivas— como fundamento del desarrollo resiliente.

Desde una perspectiva ética, Nussbaum (2006, 2014) sostiene que la resiliencia moral y política se asienta en el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida y en el compromiso por sostener y reconstruir la dignidad humana en contextos heridos. La esperanza, entendida como disposición activa para transformar la realidad, es un motor de acción colectiva que permite superar ciclos de violencia. Esta esperanza tiene un carácter político: se trata de la disposición a creer que la convivencia justa es posible y que lo común puede ser reconstruido mediante el cuidado, el diálogo y la creatividad social.

Los estudios en educación para la paz, como los de Galtung (1996), Bar-Tal (2013) y Lederach (2005), muestran que la resiliencia comunitaria implica reconstruir las relaciones rotas, generar confianza, abrir espacios de participación y promover narrativas que favorezcan la reconciliación. En la escuela, esta competencia se traduce en la capacidad de estudiantes, docentes, directivos y directivas y familias para afrontar adversidades —violencias, estigmatización, pobreza, conflicto armado, desarraigo— y transformarlas en vidas con proyectos, acciones colectivas y aprendizajes para la paz.

En el modelo concéntrico, esta competencia se sitúa en el eje "yo con la sociedad", porque implica una forma de agencia ciudadana que conecta lo personal con lo comunitario y lo estructural. Esta competencia permite que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos activos capaces de contribuir a la reparación del tejido social, participar en procesos de diálogo, promover iniciativas colectivas y sostener la esperanza como fuerza transformadora.

La resiliencia comunitaria integra dos dimensiones fundamentales:

- *Superar dificultades*: implica desarrollar la capacidad de afrontar adversidades colectivas de manera adaptativa, reconociendo emociones de dolor, miedo o incertidumbre, y transformándolas en acciones constructivas. Cyrulnik (2002) señala que la comunidad resiliente es aquella que encuentra sentido incluso en la herida, apoyándose en la cohesión social, los vínculos afectivos y las narrativas compartidas. Lederach (2005) sostiene que la superación del conflicto requiere reconstrucción relacional, memoria ética y creatividad comunitaria.
- *Mantener la esperanza*: consiste en cultivar una disposición activa hacia el futuro, basada en la convicción de que la transformación es posible y de que la comunidad puede reinventarse a través de proyectos comunes. Vanistendael y Lecomte (2002) destacan que la esperanza es un componente esencial de la resiliencia, mientras que Nussbaum (2014) afirma que la esperanza política —sostenida en valores de justicia y dignidad— es necesaria para resistir la desesperanza cívica y promover la cohesión democrática.

Estas dimensiones comienzan a gestarse desde la primera infancia, donde las niñas y los niños aprenden, en situaciones cotidianas, que las dificultades no se afrontan solas/os: reciben consuelo cuando se frustran, reconstruyen un juego luego de un conflicto, vuelven a intentar tras un error, participan en actividades donde el grupo repara y continúa. La literatura sobre desarrollo infantil temprano (Unicef, 2018) muestra que los vínculos estables, las rutinas predecibles y la presencia de personas adultas sensibles ofrecen una base de seguridad desde la cual se configuran la confianza, la cooperación y la capacidad de proyectarse más allá de la adversidad. Estas experiencias tempranas son el cimiento de la resiliencia comunitaria, que luego se expresa en proyectos escolares y ciudadanos de construcción de paz.

La escuela se convierte, así, en un espacio para reconstruir confianza, generar oportunidades de participación y acompañar procesos emocionales y sociales derivados de experiencias adversas. Esto se concreta en proyectos de memoria histórica, actividades de reconciliación, iniciativas de aprendizaje-servicio, pedagogías del cuidado, círculos restaurativos y procesos de diálogo intergeneracional.

En la Tabla 16 se presentan los contextos de aplicación de la resiliencia comunitaria orientada a la paz.

Tabla 16. Contextos de aplicación de la resiliencia comunitaria orientada a la paz (“yo con la sociedad”)

Contexto	Descripción sintética	Ejemplos de estrategias en la educación básica y media
Aula / espacios de aprendizaje	Espacio donde se reflexiona sobre experiencias adversas y se construyen narrativas de sentido	Proyectos de memoria; análisis de situaciones de violencia; círculos restaurativos; relatos de vida y reflexión guiada sobre experiencias adversas
Escuela	Comunidad que sostiene redes de apoyo y promueve culturas de reconciliación	Programas de bienestar; mediación escolar; proyectos de reparación simbólica; campañas institucionales de convivencia y corresponsabilidad
Comunidad	Territorio donde se articulan procesos de resistencia, reconstrucción y acciones de paz	Proyectos de aprendizaje-servicio; alianzas con procesos comunitarios; iniciativas locales de reconciliación, justicia restaurativa y organización barrial
Territorio y entornos digitales	Espacios donde circulan narrativas de violencia o de esperanza	Análisis crítico de narrativas territoriales; creación de campañas de paz; producción de contenidos digitales orientados a la reconstrucción, la memoria y la esperanza
<p><i>Fuentes:</i> elaboración propia, con base en el modelo concéntrico de competencias socioemocionales y ciudadanas (“yo con la sociedad”) y en literatura especializada sobre resiliencia, paz y reconstrucción comunitaria (Cyrulnik, 2002; Galtung, 1996; Lederach, 2005; Nussbaum, 2006, 2014; Unicef, 2018; Vanistendael y Lecomte, 2002).</p>		

La resiliencia comunitaria orientada a la paz permite a las y los estudiantes y a sus comunidades enfrentar adversidades colectivas, reconstruir vínculos y sostener la esperanza como motor de transformación social. Al fortalecer esta competencia, la escuela contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de resistir éticamente, reparar lo dañado y construir futuros más justos, dignos y pacíficos.

Los anteriores constructos de competencias socioemocionales integran de manera articulada lo individual, lo ético y lo colectivo, lo cual responde a la necesidad de concebir la educación como un proceso integral y no fragmentado. En el plano individual, se favorece la autorregulación y el desarrollo de habilidades personales para la vida; en el ético, se afirma la dignidad y la justicia como referentes para orientar las emociones; y en lo colectivo, se reconocen las emociones como fuerzas sociales que sostienen la democracia, la convivencia y la construcción de paz.

3. Organización curricular



3. Organización curricular

El término "currículo", como todo concepto cultural, adquiere significado, uso y práctica social en su contexto de generación y de aplicación, dado que su valor está impregnado por las relaciones con otras categorías vinculantes a la naturaleza educativa:

El vocablo *currículo* adquiere una característica que lo asemeja a otros contruidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. (Díaz Barriga, 2003, p. 3)

El currículo es todo un campo en disputas, tensiones, contingencias y divergencias no solo académicas, sino también sociales, políticas, culturales y económicas, que afectan diferentes ámbitos de la vida cotidiana y, por supuesto, de la vida educativa y escolar. Efectivamente, el currículo se inserta y vincula a sus protagonistas en un contexto determinado por las características del territorio, por los lenguajes, por las relaciones de poder, por las formas alternativas de resistir de las comunidades, por las prácticas y los discursos de innovación pedagógica, entre otros.

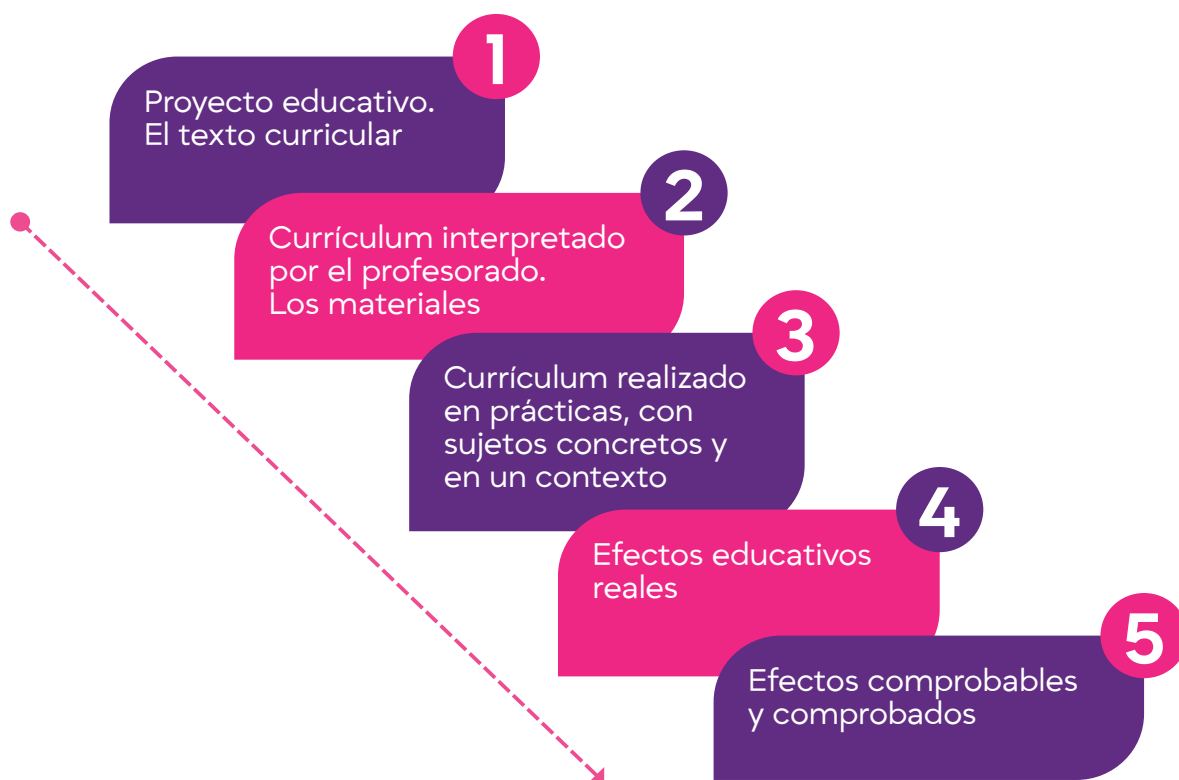
El currículo es toda una puesta en práctica de ideas, conceptos y propósitos formativos, que se encarnan y se hacen piel en la vida de docentes, estudiantes, directivos y directivas y padres y madres de familia, de comunidades educativas que participan y generan organizaciones curriculares de sus apuestas formativas. En la Ley 115 de 1994, el currículo se define como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 76)

El currículo es selectivo, restrictivo y regulativo de las prácticas escolares, en tanto está sujeto no solo a su formalidad (prescriptiva), sino también a sus fisuras y grietas (vivas).

El currículo se integra con las reflexiones pedagógicas que trazan horizontes de formación humana y las acciones didácticas que muestran aplicaciones prácticas hacia la adquisición de los aprendizajes, el pensamiento crítico y todos los intereses para el desarrollo de competencias por parte de las y los estudiantes en el aula. Lo anterior se representa en la Figura 5.

Figura 5. Concepción del currículo como proceso y praxis



Fuente: adaptada de Sacristán (2013, p. 33).

En la organización curricular, las tensiones se presentan cuando el texto curricular es interpelado por la interpretación de las y los docentes y de las directivas y los directivos, así como realizado, practicado y legitimado en las acciones de las y los estudiantes y monitoreado en las evaluaciones y los seguimientos que se hacen alrededor de los aprendizajes alcanzados.

Ahora bien, los *lineamientos curriculares* tienen como propósito presentar un marco común que oriente la construcción, el desarrollo y la actualización de los currículos en las instituciones educativas del país. Al respecto, se busca garantizar la coherencia entre los fines de la educación nacional, los desafíos del siglo XXI y las realidades diversas de los territorios, promoviendo una formación integral, inclusiva, equitativa y contextualizada.

Estos lineamientos no prescriben un modelo o un camino de construcción único, sino que ofrecen criterios y principios para que las comunidades educativas ejerzan su autonomía curricular con responsabilidad y sentido de pertenencia, fortaleciendo la identidad cultural, la democracia y la sostenibilidad social y ambiental. Además, se estructuran atendiendo a cuatro componentes: el diseño curricular, la progresión de los aprendizajes esenciales, la evaluación y la gestión curricular.

En definitiva, se pretende, con base en las orientaciones de estos lineamientos:

- Reforzar la comprensión sobre lo esencial en relación con la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional.
- Ayudar a las instituciones educativas en el proceso de diseño del plan de estudios y en el marco de procesos de transformación curricular.
- Encontrar formas de concreción en la escuela para la apropiación de las orientaciones.

El marco de competencias propuesto se considera, desde la perspectiva de Reid (2006), un medio para la transformación curricular, lo cual se relaciona con el fomento de la ciudadanía y las habilidades para el aprendizaje en las sociedades complejas y heterogéneas del siglo XXI. Sin embargo, las y los docentes deberían replantear aspectos pedagógicos y didácticos para alcanzar este reto, entendiendo que replicar o repetir lo mismo, aunque se le llame de maneras diferentes, posiblemente no funcionará.

Al respecto, existen diversas formas metodológicas, perspectivas y enfoques que contribuyen a este replanteamiento. Entre ellas, se destacan los problemas sociales relevantes (PSR), reconocidos como un enfoque curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En términos de Bolaños y Molina (2007), los PSR se constituyen en un énfasis teórico que permite caracterizar y organizar los elementos del currículo. A su vez, Ocampo y Valencia (2016) los conciben como una referencia al conjunto de problemáticas vinculadas con las decisiones y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En clave de formación integral, el uso de PSR favorece que las y los estudiantes conecten lo que aprenden en la escuela con su vida cotidiana, evitando la desconexión frecuente entre el conocimiento escolar y la realidad que experimentan. Además, cuando estos problemas son cercanos, significativos y pertinentes para su contexto, se fortalece su implicación, permitiéndoles asumirse como sujetos activos en la comprensión y la transformación de su entorno. De este modo, pueden reconocerse como participantes en procesos sociales, territoriales y ambientales, así como en la construcción histórica que vincula su pasado con el presente (Santisteban, 2009).

En esta perspectiva, los lineamientos curriculares incorporan los PSR en la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional, con el propósito de situar los procesos educativos en contextos reales. Esto favorece en las y los estudiantes una comprensión crítica de su entorno,

la construcción de posturas éticas fundamentadas y la participación en acciones colectivas orientadas al bienestar común y la sostenibilidad. Además, desde la perspectiva de las y los docentes, Díaz y De la Fuente (2024) plantean que desde las diferentes áreas es necesario trabajar de forma transversal estas problemáticas en las que se ve inmerso nuestro mundo y, más si cabe, desde las Ciencias Sociales, potenciando una orientación práctica basada en la formulación de problemas, de distinta complejidad, que partan de la propia experiencia del alumnado y que demanden su análisis.

Desde esta perspectiva, los PSR facilitan la articulación de dimensiones centrales del proceso educativo, tales como el pensamiento crítico, el pensamiento histórico, el diálogo, la investigación social escolar y la evaluación formativa. En particular, el pensamiento crítico se potencia cuando los estudiantes examinan relaciones de poder, desigualdades, exclusiones y diversas formas de dominación presentes en los problemas sociales. Como señalan Facione (2007) y Brookfield (2012), pensar críticamente supone cuestionar supuestos, valorar evidencias y asumir posturas frente a la realidad, habilidades que encuentran en los PSR un escenario propicio para su desarrollo.

En este sentido, la incorporación de los PSR no puede entenderse únicamente como una estrategia didáctica, sino también como una apuesta que interpela directamente la manera en que se concibe, organiza y materializa el currículo escolar. Bajo esta lógica, el currículo debe ser accesible, pensado para que los niños, las niñas y las y los adolescentes y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la educación básica y media, desarrollen capacidades, competencias y aprendizajes esenciales. Al respecto, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, se entiende el currículo como:

aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (Colombia, Presidencia de la República, 2017)

Las escuelas, en el marco de su autonomía institucional, deben ser conscientes de las necesidades e intereses de sus estudiantes, al diseñar su propio currículo, considerando la igualdad de oportunidades al implementar apoyos e intervenciones o al realizar ajustes razonables. En el marco del sistema educativo colombiano, cada institución está llamada a construir su propio currículo, porque este no constituye una estructura homogénea ni una simple reproducción de lineamientos nacionales, sino una configuración pedagógica

situada que articula autonomía institucional, identidad formativa y contexto territorial. La Ley 115 reconoce que si bien existen referentes comunes que orientan la calidad y garantizan equidad, corresponde a cada establecimiento definir cómo organiza los saberes, qué enfoques privilegia y de qué manera responde a las características socioculturales de su comunidad (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 77).

Las instituciones educativas deben reconocer la importancia del desarrollo profesional de todo el personal docente y directivo en el marco de la educación inclusiva, fortaleciendo sus capacidades para identificar, prevenir y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. Asimismo, es fundamental promover el trabajo colaborativo con familias, equipos interdisciplinarios y entidades pertinentes, de manera que el diseño, la implementación y la evaluación del currículo respondan a la diversidad de las y los estudiantes, garantizando su acceso, permanencia, participación y aprendizaje en condiciones de equidad.

A continuación se presentan elementos teóricos y prácticos orientados a fundamentar y organizar las diversas formas de estructurar el currículo en la escuela. Se expone una propuesta de estructura curricular, las orientaciones para su concreción en el diseño, la progresión de los aprendizajes y la implementación del marco de competencias, concebidos como dimensiones sistémicas e interdependientes.

Su articulación busca garantizar coherencia vertical y horizontal, continuidad en las trayectorias formativas y alineación entre intencionalidades, prácticas pedagógicas y evaluación, de modo que el enfoque por competencias se traduzca en decisiones curriculares operativas, consistentes y contextualizadas.

3.1. Explicación de la estructura curricular

En relación con lo enunciado hasta ahora, los lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional buscan contribuir al desarrollo de un escenario de articulación, donde estos se entiendan como parte de la formación de un sujeto integral.

Al respecto, la propuesta se organiza a partir de una estructura curricular que articula cuatro componentes interrelacionados: dimensiones formativas del ser, ejes concéntricos de interacción, aprendizajes esenciales e indicadores de desempeño. Esta estructura no se limita a distribuir contenidos, sino que configura una arquitectura pedagógica que orienta la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional desde una perspectiva progresiva e integrada.

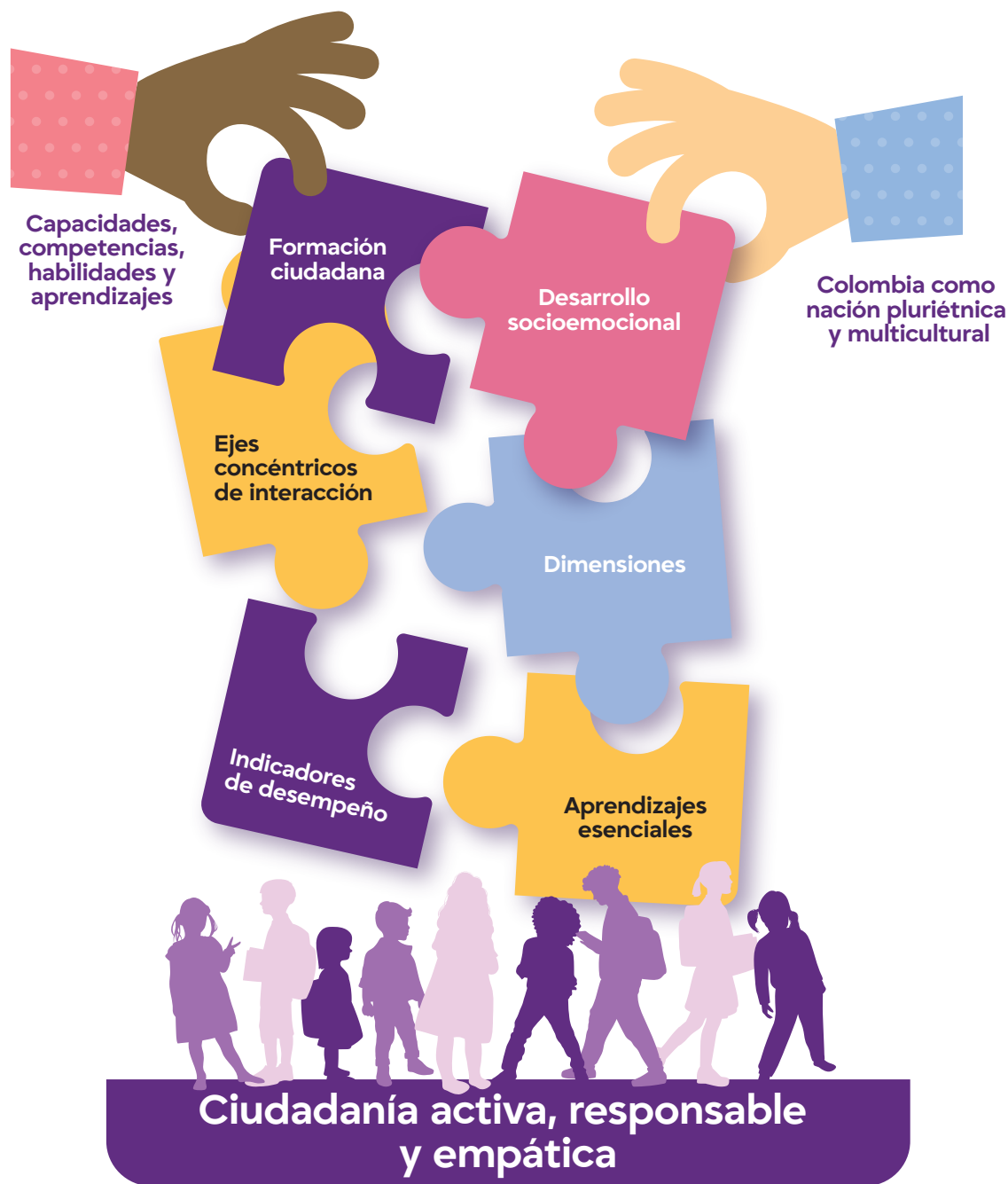
La estructura curricular no es una malla de asignaturas ni una distribución horaria. Es una estructura formativa, compuesta por cuatro niveles organizadores, que se espera sirvan de guía para la transformación curricular, y que podrían ser adaptados y ajustados en coherencia con la autonomía curricular en Colombia (véase Figura 6):

1. *Dimensiones*: se entienden como los ámbitos constitutivos e interdependientes mediante los cuales se estructuran los procesos que configuran la integralidad del sujeto a lo largo de su trayectoria de vida (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1998c). En consonancia con la formación integral, las dimensiones del ser son la ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional).
2. *Ejes concéntricos de interacción*: hacen referencia a los cuatro componentes del modelo concéntrico descrito previamente y que serán designados por la letra A hasta la D, es decir, "A. Yo conmigo mismo"; "B. Yo con el otro"; "C. Yo con la sociedad" y "D. Yo con el mundo".
3. *Aprendizajes esenciales*: se entienden como los conocimientos, las habilidades y las actitudes que constituyen los fundamentos progresivos para el desarrollo de las competencias ciudadanas y socioemocionales en cada nivel educativo. No se conciben como contenidos aislados ni como logros terminales, sino como núcleos formativos que orientan la construcción gradual del saber, el saber hacer y el saber ser/convivir a lo largo del proceso educativo.

En clave de evaluación formativa, los aprendizajes esenciales operan como referentes de seguimiento y retroalimentación continua, permitiendo reconocer el nivel de apropiación conceptual (conocimientos), el desempeño práctico y estratégico (habilidades) y la disposición ética y relacional (actitudes). Su organización responde a una lógica de progresión y complejización, de modo que cada nivel educativo amplía, profundiza y resignifica los aprendizajes previamente alcanzados.

4. *Indicadores de desempeño*: en el marco de la evaluación formativa, los indicadores de desempeño no operan únicamente como criterios de verificación del cumplimiento de metas, sino como referentes pedagógicos que permiten hacer visible la progresión del aprendizaje. Al constituirse en evidencias observables y medibles del nivel de apropiación de conocimientos y competencias, los indicadores orientan la retroalimentación, favorecen la autorregulación del estudiante y posibilitan la toma de decisiones pedagógicas oportunas por parte del docente.

Figura 6. Integración de la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional



Estos componentes, en armonía con los contextos específicos de cada región colombiana, deberían consolidar un marco de trabajo alrededor del desarrollo de cada una de las competencias propuestas para abordar, desde una visión integral, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional. Estos elementos, en conjunto, deberían permitir formar ciudadanos y ciudadanas más activos/as, responsables y empáticos/as.

En coherencia con lo expuesto anteriormente, la actualización y transformación curricular debe entenderse como un proceso sistemático, progresivo y contextualizado, orientado por criterios de pertinencia y coherencia. Este proceso no se limita a ajustes formales del documento curricular, sino que implica un ciclo institucional que comprende diagnóstico, acción, análisis y actualización permanente:

1. La transformación curricular parte del reconocimiento de que el diseño curricular es un proceso holístico que trasciende el diligenciamiento de un documento y exige la revisión integral del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes y los proyectos transversales. De conformidad con el artículo 73 de la Ley 115 de 1994, el PEI define la propuesta pedagógica del establecimiento educativo y orienta la formación integral del educando (Colombia, Congreso de la República, 1994).

En este marco, la actualización curricular debe incorporar de manera explícita principios de flexibilidad curricular, accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje (DUA), garantizando que todos y todas los/as estudiantes puedan participar, aprender y progresar en condiciones de equidad.

En este sentido, cualquier proceso de transformación curricular debe:

- Diagnosticar las prácticas reales de enseñanza, evaluación y convivencia, considerando su nivel de flexibilidad, accesibilidad y capacidad de respuesta a la diversidad estudiantil.
- Analizar la coherencia entre metas institucionales, criterios de progresión, indicadores y resultados observados, asegurando su alineación con enfoques inclusivos y del DUA.
- Identificar barreras para el aprendizaje y la participación, así como oportunidades de mejora, a partir de la experiencia estudiantil y del reconocimiento del contexto territorial y comunitario.
- Formular preguntas orientadoras que permitan revisar en qué medida el diseño curricular promueve la participación efectiva de todos/as los/as estudiantes y responde a sus características, intereses y necesidades.

Este enfoque garantiza que la transformación curricular responda a necesidades reales del contexto, fortalezca la inclusión educativa y trascienda las reformas meramente declarativas.

2. La actualización curricular debe estar alineada con el marco de competencias ciudadanas y socioemocionales, entendidas como procesos de desarrollo progresivo que integran conocimientos, habilidades y actitudes. En este sentido:
 - Los criterios de progresión deben hacer explícita la complejización gradual de los aprendizajes a lo largo del ciclo formativo.
 - Los indicadores de desempeño deben permitir observar el avance del/ de la estudiante no solo en términos de logro puntual, sino de desarrollo continuo de capacidades.
 - La estructura curricular debe garantizar la articulación entre dimensiones del ser, ejes formativos y aprendizajes esenciales.
 - La progresión no supone que ciertas capacidades “no existan” en niveles iniciales, sino que se espera mayor profundidad, autonomía y complejidad en niveles superiores.
3. La evaluación para el aprendizaje constituye un componente estructural de la transformación curricular. No se concibe como mecanismo de control, sino como proceso sistemático de retroalimentación que permite:
 - Hacer visible el nivel de apropiación de las competencias.
 - Ajustar prácticas pedagógicas oportunamente.
 - Acompañar la trayectoria formativa del/de la estudiante.
 - Garantizar coherencia entre metas institucionales y prácticas evaluativas.

En esta perspectiva, la evaluación formativa articula el ciclo institucional de diagnóstico, acción, análisis y actualización, pues convierte los indicadores de desempeño en herramientas para la toma de decisiones pedagógicas y no únicamente en instrumentos de certificación.

Además, en la búsqueda de la formación integral, los ejes concéntricos de interacción se articulan de manera transversal con las dimensiones del desarrollo humano, como se expone en la Tabla 17.

Tabla 17. Relación de las dimensiones de la formación integral con los ejes concéntricos de interacción

Dimensión	Eje			
	Yo conmigo mismo	Yo con los otros	Yo con la sociedad	Yo con el mundo
	Este eje construye las capacidades intrapersonales necesarias para ejercer la ciudadanía	Este eje consolida la interacción humana, la convivencia y la resolución pacífica	Este eje forma la ciudadanía en su dimensión pública	Se amplía la mirada hacia el planeta, la humanidad y los retos globales
Ambiental	Reconocimiento de la relación personal con la naturaleza y hábitos de cuidado ambiental	Prácticas colectivas de cuidado del entorno y corresponsabilidad ambiental	Comprensión de problemáticas socioambientales del territorio y participación en su abordaje	Conciencia ecológica global, sostenibilidad y justicia ambiental planetaria
Ciudadana y política	Reconocimiento de sí como sujeto de derechos y deberes; agencia personal	Ejercicio de la participación, deliberación y toma de decisiones en espacios colectivos cercanos	Participación cívica, comprensión y ejercicio de lo político, las instituciones y la vida democrática	Ciudadanía global, participación en debates y acciones frente a problemáticas transnacionales
Cognitiva	Autoconocimiento, reflexión crítica sobre creencias, decisiones y formas de comprender la realidad	Toma de perspectiva, comprensión del otro y reconocimiento de puntos de vista diversos	Comprensión crítica de normas, instituciones, dinámicas sociales y problemáticas públicas	Análisis de problemas globales, interdependencias y retos planetarios (objetivos de desarrollo sostenible, derechos humanos, crisis globales)
Comunicativa y creativa	Expresión de ideas, emociones y reflexiones de manera clara y reflexiva	Diálogo, escucha activa y comunicación respetuosa en la interacción con otros	Argumentación, comunicación pública y participación en debates sociales	Comunicación intercultural y uso crítico de lenguajes y medios en contextos globales
Corporal	Conciencia corporal, autocuidado y reconocimiento del cuerpo como parte de la identidad	Lenguaje corporal, respeto por el cuerpo propio y ajeno en la interacción cotidiana	Presencia corporal en el espacio público, movilización, expresión y acción colectiva	Comprensión del cuerpo como parte del ecosistema y de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad
Cultural	Construcción de identidad cultural y valoración de las propias prácticas simbólicas	Reconocimiento y respeto por la diversidad cultural en la convivencia cotidiana	Lectura crítica del entorno cultural, las tradiciones y expresiones simbólicas del territorio	Valoración de la diversidad cultural mundial y diálogo intercultural
Ética	Responsabilidad personal y toma de decisiones morales en la vida cotidiana	Justicia relacional, trato digno, reciprocidad y reconocimiento del otro	Justicia social, equidad, responsabilidad con el bien común y lo público	Justicia planetaria, ética del cuidado de la vida y corresponsabilidad global
Histórica y de memoria histórica	Reconocimiento de la propia historia, trayectorias personales y experiencias vividas	Comprensión de historias compartidas, memorias familiares y comunitarias	Reconocimiento de la memoria histórica, los conflictos sociales y los procesos de transformación colectiva	Comprensión de procesos históricos globales, memorias compartidas de la humanidad y aprendizajes para el futuro
Socioemocional	Reconocimiento y autorregulación de las propias emociones; construcción de identidad personal	Empatía, manejo de conflictos, relaciones basadas en el respeto y el cuidado mutuo	Compromiso afectivo con causas colectivas, sentido de pertenencia y responsabilidad social	Solidaridad global, sensibilidad frente al sufrimiento humano y no humano, corresponsabilidad planetaria
Propósito	Formación de las bases para la autonomía y la conciencia del propio lugar en el mundo	Formación de capacidades interpersonales esenciales para la convivencia democrática	Desarrolla capacidades cívicas y comunitarias para actuar en lo público	Forma capacidades globales y planetarias para participar en una ciudadanía ampliada

3.2. Diseño curricular

En el contexto colombiano, la autonomía escolar, reconocida en la Ley 115 de 1994, faculta a las instituciones educativas para definir y adoptar su PEI, el cual expresa su identidad, sus propósitos formativos y su horizonte pedagógico (Colombia, Congreso de la República, 1994). En este marco, el currículo se configura como una concreción pedagógica de dichas definiciones, materializando en prácticas educativas las orientaciones formativas, filosóficas y normativas establecidas institucionalmente.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular exige distinguir entre el enfoque y el fundamento que lo orientan. El fundamento remite a la concepción de ser humano, sociedad y conocimiento que sustenta la propuesta institucional; es el marco teórico, antropológico y normativo que justifica las decisiones curriculares. El enfoque, por su parte, alude a la perspectiva pedagógica y epistemológica desde la cual se organizan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; define el papel de docentes y estudiantes, la forma de estructurar los saberes y el tipo de experiencias formativas que se privilegian.

Una vez explicitados el fundamento y el enfoque en el PEI, el currículo se configura como su concreción operativa. Todo desarrollo curricular debe orientarse por propósitos formativos claramente definidos y por una comprensión explícita de qué aprendizajes se espera que progresen, en qué niveles de complejidad y con qué evidencias de desempeño. Esto implica reconocer qué capacidades, habilidades y competencias son relevantes en cada etapa del desarrollo y cómo su progresión estructura la planificación, la enseñanza y la evaluación.

Cuando se afirma que el currículo debe ser “amplio”, no se alude a una acumulación indiscriminada de contenidos, sino a su carácter integral y equilibrado. Es decir, debe abarcar las distintas dimensiones del desarrollo humano, ofrecer oportunidades de aprendizaje pertinentes al contexto y garantizar trayectorias formativas que permitan la progresión de todos y todas a lo largo del continuo educativo. Esta amplitud se concreta en propuestas ajustadas a la edad, capacidades y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes, evitando tanto la fragmentación como la sobrecarga.

Asimismo, el currículo debe incorporar oportunidades de aprendizaje situado, vinculadas a las realidades institucionales y territoriales, y articularse con una evaluación formativa basada en retroalimentación efectiva. La evaluación no se concibe como un momento terminal de verificación, sino como un proceso continuo que permite evidenciar el avance en el desarrollo de competencias, ajustar las prácticas pedagógicas y acompañar la trayectoria formativa de cada estudiante.

En consecuencia, la autonomía escolar no implica discrecionalidad absoluta, sino la responsabilidad de asegurar coherencia entre PEI, currículo, progresión de aprendizajes e instrumentos de evaluación, garantizando la alineación con el marco normativo y la consistencia interna en las decisiones pedagógicas.

En relación con el enfoque y el fundamento del diseño curricular, a continuación se formulan algunas preguntas orientadoras dirigidas a los establecimientos educativos, con el propósito de promover la reflexión crítica sobre las perspectivas pedagógicas adoptadas y los principios teóricos y normativos que sustentan su propuesta curricular:

1. ¿Cómo está conceptualizada la ciudadanía y el desarrollo socioemocional en el Proyecto Educativo Institucional?
2. ¿Qué visión del sujeto, del otro, de la sociedad y del mundo orienta el currículo actual?
3. ¿En qué medida el currículo incorpora las dimensiones del ser humano para la formación integral (ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional) como base del desarrollo ciudadano y socioemocional?
4. ¿Cómo integrar —más allá del aula— la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional dentro del Proyecto Educativo Institucional?

Además, desde la perspectiva de la organización curricular, cobra relevancia pensar algunos aspectos relacionados con preguntas como:

1. ¿Están claramente definidos los ejes/campos de formación ciudadana y socioemocional en el currículo?
2. ¿Cómo se articulan los componentes de formación ciudadana y desarrollo socioemocional con las áreas obligatorias y fundamentales?
3. ¿Existen oportunidades curriculares reales para que las y los estudiantes practiquen la participación, la deliberación, el cuidado y la corresponsabilidad?
4. ¿El currículo favorece experiencias auténticas (proyectos, retos, aprendizaje-servicio, Gobierno escolar) que fortalezcan la agencia ciudadana?

Del mismo modo, el enfoque territorial cobra relevancia al pensar en el diseño curricular contextualizado. De esta manera, es importante preguntarse:

1. ¿El currículo dialoga con las realidades territoriales, culturales, ambientales y sociales de la comunidad educativa?
2. ¿El currículo está alineado con el Plan de Mejoramiento Institucional, los planes de desarrollo municipales y el enfoque de paz territorial?
3. ¿Se ha establecido una cultura de cambio?

4. ¿Participa toda la comunidad en este proceso?
5. ¿Se han tenido en cuenta los ejes propuestos para el diseño curricular?

En la Tabla 18 se presentan los elementos relacionados con la organización curricular propuesta. A modo de ejemplo, se presenta el eje “A. Yo conmigo mismo”, del cual se desprenden los aprendizajes esenciales asociados a esta competencia.

Cada uno de los aprendizajes esenciales se despliega o toma forma en los indicadores específicos para cada grado. Para el ejemplo, A1 conciencia emocional, se formula una serie de preguntas orientadoras del proceso, conceptos clave asociados y se materializa finalmente en un caso escolar que podría dar algunos indicios de situaciones del contexto real y cuáles serían esos posibles desarrollos que alcanzaría el/la estudiante si lograra gestionar, interiorizar y compartir los conocimientos, las estrategias, las habilidades y los aprendizajes construidos con ayuda de las y los docentes.

Tabla 18. Propuesta de organización curricular

Dimensiones	Ejes	Competencia	Ejemplo
Ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica y socioemocional	A. Yo conmigo mismo	A1. Conciencia emocional A2. Regulación emocional A3. Toma de decisiones responsables	Yo conmigo mismo A1. Conciencia emocional <i>Aprendizajes esenciales:</i> analizar y expresar con claridad sus propias emociones y las de los demás, reconociendo cómo estas reflejan valores, significados personales y dinámicas colectivas en el grupo, para fortalecer su identidad, empatía y sentido de pertenencia. <i>Conceptos principales:</i> reconocer sentimientos y entender emociones. <i>A1.1. Indicador de desempeño:</i> analizar las propias emociones y sentimientos en diferentes situaciones personales, académicas y sociales. <i>Preguntas:</i> posibles preguntas que las y los docentes podrían plantear en relación con el indicador específico y según el nivel educativo del/de la estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué emoción experimentas frente a esta situación? • ¿Qué te ayuda a darte cuenta de que estás triste, motivado o frustrado? • ¿Cómo influyó lo que sentías en la decisión que tomaste? • ¿Qué emoción te resultó más difícil de trabajar y por qué?
	B. Yo con el otro	B1. Convivencia pacífica y reconciliación B2. Empatía y reconocimiento del otro B3. Habilidades de relación y resolución pacífica de conflictos	
	C. Yo con la sociedad	C1. Transformación de emociones políticas C2. Resiliencia comunitaria C3. Competencia histórica C4. Justicia social y equidad C5. Participación democrática	

Dimensiones	Ejes	Competencia	Ejemplo
Ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica y socioemocional	D. Yo con el mundo	D1. Sostenibilidad y cuidado ambiental D2. Reconocimiento y valoración de la diversidad D3. Ciudadanía digital y mediática	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Caso: un estudiante muestra señales de nerviosismo antes de realizar una presentación oral: mueve las manos constantemente, evita el contacto visual y dice "me va a ir mal. Estoy nervioso y siento mariposas en el estómago. Me da miedo equivocarme".</p> <p>Se espera que el/la estudiante en el marco de la mediación docente, las estrategias y las situaciones de aprendizaje tenga la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer su emoción (miedo/nerviosismo). • Identificar señales corporales. • Usar estrategias para regularse. • Reflexionar sobre su experiencia emocional. • Conectar emociones con decisiones y desempeño.

En relación con lo expuesto en el ejemplo de la Tabla 18, es importante destacar algunos aspectos asociados a su posible diseño, progresión y evaluación.

Acerca de su diseño, se enfatiza en los siguientes aspectos, continuando con la línea del ejemplo aplicado al eje A y la competencia A1 relacionada con la conciencia emocional:

1. *A. Yo conmigo mismo*: los aprendizajes esenciales para las competencias ciudadanas y el desarrollo socioemocional están organizados en cuatro ejes, nombrados de la letra A hasta la D. Para este ejemplo se presenta el eje A, recordando que las tres competencias asociadas y nombradas como A1, A2 y A3 se refieren a la conciencia emocional, la regulación emocional y la toma de decisiones responsables.
2. *A1. Conciencia emocional*: competencia específica del eje y que se desarrolla desde el nivel de educación preescolar hasta la media.
3. *Aprendizajes esenciales*: describen, en términos generales, los conocimientos y las habilidades asociados a una competencia específica y que se espera que las y los estudiantes desarrollen al final de cada grado escolar, aclarando que su desarrollo se extiende durante el curso de vida. La numeración de las competencias indica la cadena a la que pertenecen (por ejemplo, A1 a A3 son las competencias abordadas para el eje A).

4. *Conceptos principales*: se refieren a conceptos asociados a la competencia abordada y que enriquecen su comprensión.
5. *A1.1. Indicadores de desempeño*: describen los conocimientos y las habilidades esperados con mayor detalle en relación con la competencia a abordar. El número de indicador identifica la cadena a la que pertenece y los aprendizajes esenciales con los que se relaciona (por ejemplo, A1.1, A1.2 y A1.3 se relacionan con el primer aprendizaje esencial en la cadena A).
6. *Posibles preguntas*: en el ejemplo se ilustran los tipos de preguntas que los profesores podrían plantear en relación con el indicador específico según el nivel educativo del/de la estudiante. Son solo ilustraciones, no requisitos; no deben tomarse de forma literal, sino que abren un panorama amplio de posibilidades para detonar situaciones de aprendizaje.
7. *Caso*: ejemplifica un escenario general en el que se podría poner en práctica o podrían aparecer los retos de enseñanza asociados al aprendizaje esencial. En este caso, se indica hacia dónde se deberían dirigir los esfuerzos del/de la docente y del/de la estudiante para alcanzar esos aprendizajes y de este modo continuar en el camino hacia el desarrollo de la competencia.

El diseño curricular, entendido como un proceso sistémico, articula un enfoque pedagógico, epistemológico y didáctico, unos fundamentos antropológicos, éticos, teóricos y normativos, y unas decisiones pedagógicas concretas. En conjunto, estos elementos constituyen el marco estructurante desde el cual se organizan las intencionalidades formativas y se definen los criterios de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El enfoque pedagógico, epistemológico y didáctico define cómo se concibe el aprendizaje, qué rol desempeñan las y los docentes y estudiantes, cómo se organizan y secuencian los saberes, qué mediaciones y estrategias se privilegian y cómo se estructuran las experiencias formativas. Sin embargo, su coherencia no se agota en la formulación de propósitos o en la organización de contenidos; exige precisar cómo los aprendizajes se desarrollan de manera progresiva a lo largo de la trayectoria escolar.

En este sentido, resulta necesario avanzar hacia la comprensión de la progresión de los aprendizajes como principio que garantiza continuidad, profundización y complejidad creciente en el desarrollo de capacidades y competencias, asegurando coherencia vertical en el proceso formativo.

3.2.1. Progresión de los aprendizajes

La progresión de los aprendizajes constituye un componente estructural del diseño curricular, en tanto permite organizar, de manera intencionada, gradual y coherente, el desarrollo de capacidades, competencias y aprendizajes a lo largo de las distintas etapas del proceso educativo. Un currículo que incorpora progresiones claras evita la fragmentación de los contenidos, favorece la continuidad pedagógica y reconoce que los aprendizajes se adquieren mediante procesos contextualizados en el curso de vida real de las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la progresión de los aprendizajes cumple una doble función: por un lado, orienta la planificación pedagógica y la toma de decisiones docentes, al ofrecer referentes sobre qué se espera que las y los estudiantes comprendan y movilicen en distintos momentos de su formación; por otro, fortalece la evaluación formativa, al permitir observar avances, identificar puntos de apoyo y reconocer ritmos y estilos diversos de aprendizaje. En este sentido, la progresión no debe entenderse como una secuencia rígida o estandarizada, sino como una herramienta flexible que articula intencionalidad pedagógica, contexto institucional y diversidad de experiencias educativas.

En coherencia con lo anterior, el presente marco introduce un conjunto de preguntas orientadoras que buscan promover la reflexión crítica sobre la forma en que las progresiones del aprendizaje se diseñan, se implementan y se revisan en los contextos educativos. Estas preguntas se organizan en tres líneas de análisis complementarias:

1. *Claridad y estructura:* esta línea se refiere al grado en que la progresión de los aprendizajes presenta una organización comprensible, explícita y bien secuenciada, tanto para docentes como para estudiantes y demás actores/as de la comunidad educativa. Implica analizar si los propósitos, los niveles de avance y las relaciones entre los aprendizajes están claramente definidos y comunicados, evitando ambigüedades o superposiciones que dificulten su comprensión y aplicación pedagógica.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles deben ser las continuidades, progresiones y cambios que se deben hacer en materia de formación para la ciudadanía y el desarrollo socioemocional?
- ¿Se tienen definidas progresiones claras de aprendizaje para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional desde la educación preescolar hasta media?

- ¿Las progresiones muestran incrementos reales en complejidad cognitiva, emocional, ética y social?
 - ¿Están articuladas las progresiones con los ciclos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (educación preescolar, básica primaria, básica secundaria, media)?
 - ¿Las progresiones incluyen criterios de autonomía, perspectiva del otro, agencia democrática y pensamiento crítico?
 - ¿La progresión de los aprendizajes explicita con claridad qué se espera que las y los estudiantes comprendan y movilicen en cada nivel o momento del proceso formativo?
 - ¿Existe una secuencia lógica y reconocible entre los aprendizajes propuestos, que permita identificar avances progresivos y no simples repeticiones de contenidos?
 - ¿La estructura de la progresión es comprensible y comunicable para docentes, estudiantes y familias, o requiere ajustes para hacerla más clara y accesible?
2. *Coherencia y transversalidad*: esta línea alude a la consistencia interna de la progresión y a su capacidad para articularse de manera transversal entre áreas, dimensiones formativas y proyectos institucionales. Supone examinar si los aprendizajes propuestos dialogan entre sí, si se refuerzan mutuamente a lo largo del currículo y si contribuyen a una formación integral, evitando enfoques fragmentados o desconectados de las prácticas pedagógicas reales.

Preguntas orientadoras:

- ¿Las progresiones se expresan de manera explícita en las áreas del currículo o solo viven en proyectos aislados?
- ¿Las y los docentes tienen claridad sobre qué competencias ciudadanas y socioemocionales deben fortalecer en cada ciclo?
- ¿Existe coherencia entre los aprendizajes esperados en cada ciclo y las oportunidades reales que ofrece la institución para desarrollarlos?
- ¿La progresión de los aprendizajes mantiene coherencia entre las distintas áreas, dimensiones y niveles educativos, o se presenta de manera fragmentada?
- ¿Los aprendizajes propuestos se articulan con otros proyectos, enfoques o apuestas institucionales (convivencia, ciudadanía, sostenibilidad, inclusión, entre otros)?

- ¿La progresión favorece una comprensión integral de los aprendizajes, permitiendo su aplicación en contextos diversos y situaciones reales?
3. *Inclusión y accesibilidad*: esta línea se centra en la capacidad de la progresión de los aprendizajes para reconocer y responder a la diversidad de trayectorias, ritmos, capacidades y contextos de las y los estudiantes. Implica reflexionar sobre si el diseño curricular ofrece múltiples formas de acceso, participación y expresión, y si contempla ajustes razonables que garanticen el derecho a aprender de todos y todas, en condiciones de equidad y justicia educativa.

En este marco, el DUA constituye un referente pedagógico fundamental para orientar la construcción de progresiones inclusivas desde su origen. El DUA propone que el currículo no se adapte de manera posterior a las necesidades de algunos o algunas estudiantes, sino que sea diseñado desde el inicio para responder a la diversidad como condición inherente a cualquier aula. Para ello, organiza su propuesta en torno a tres principios: a) ofrecer múltiples medios de representación, que permitan a las y los estudiantes acceder a los aprendizajes a través de diversas formas sensoriales, lingüísticas y cognitivas; b) proporcionar múltiples medios de acción y expresión, que amplíen las posibilidades con las que cada persona puede demostrar lo que sabe y lo que siente; y c) ofrecer múltiples medios de implicación, que reconozcan la diversidad de motivaciones, intereses y formas de vincularse afectiva y emocionalmente con los aprendizajes (Rojas-Romero y Guerrero, 2025).

En coherencia con lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, que concibe el currículo como aquel que, manteniendo objetivos comunes, organiza la enseñanza desde la diversidad social, cultural y de estilos de aprendizaje (Colombia, Presidencia de la República, 2017), el DUA ofrece una arquitectura pedagógica que operacionaliza ese mandato normativo en el diseño cotidiano de las progresiones.

Preguntas orientadoras:

- ¿Las progresiones contemplan la diversidad de intereses y necesidades de apoyo de las y los estudiantes?
- ¿Se articulan con los planes individualizados de ajustes razonables y los principios del DUA?
- ¿Hemos colaborado con otros miembros de nuestro territorio, o incluso más allá, para apoyar una comprensión común de la progresión y garantizar la

coherencia, transiciones fluidas y un ritmo y un nivel de exigencia adecuados en el aprendizaje?

- ¿Se contemplan alternativas pedagógicas, ajustes razonables o apoyos específicos que permitan el acceso y la participación de todas las estudiantes y todos los estudiantes?
- ¿La progresión evita enfoques homogéneos o excluyentes, y promueve condiciones reales de equidad y accesibilidad en el proceso formativo?

La progresión debe mostrar mayor complejidad, profundidad y autonomía a medida que avanzan los niveles educativos. Al respecto, se proponen cuatro niveles que permiten representar esta progresión:

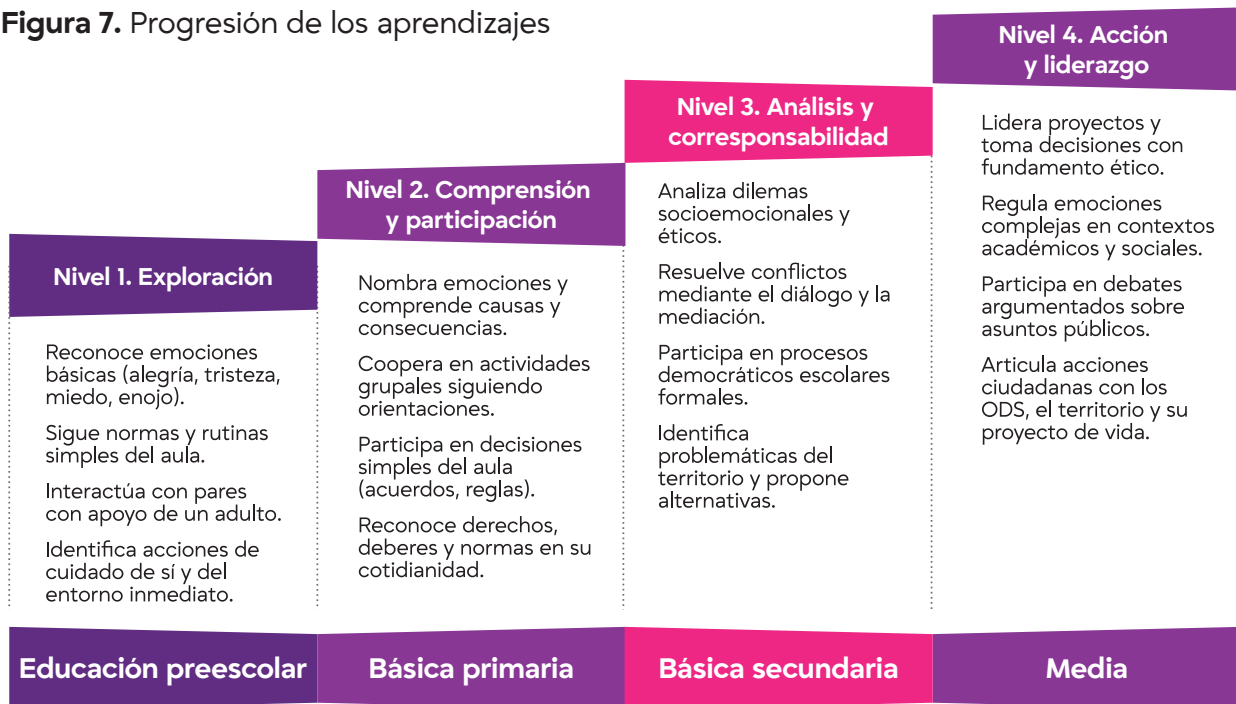
1. *Educación preescolar / Exploración*: el término "exploración" se utiliza en el marco de la educación inicial para describir una etapa donde el aprendizaje ocurre principalmente mediante el descubrimiento, la imitación, la expresión espontánea y la interacción acompañada. La Unesco (2015) señala que los primeros años están caracterizados por la "exploración sensorial, emocional y social del mundo", donde las niñas y los niños comprenden la convivencia, a través de rutinas, vínculos y experiencias básicas.
2. *Básica primaria / Comprensión y participación*: la progresión natural posterior a la exploración es la comprensión, es decir, la capacidad de nombrar, explicar, diferenciar y anticipar emociones, normas y acciones. La participación se incluye porque en esta etapa (primaria) comienza la intervención activa, pero guiada, en decisiones colectivas. El estudio de Abarca (2003) sobre educación emocional en educación primaria describe el papel de la comprensión emocional como una capacidad más compleja que va más allá del simple etiquetado de emociones y que se promueve en etapas escolares posteriores.
3. *Básica secundaria / Análisis y corresponsabilidad*: es el momento donde se desarrolla la capacidad de analizar, es decir, de comprender dilemas, causas, consecuencias y perspectivas múltiples. La corresponsabilidad señala que ya los estudiantes de este nivel educativo no solo participan, sino que también asumen compromisos, reconocen su papel en la comunidad y actúan en consecuencia.
4. *Educación media / Acción y liderazgo*: la educación media es un espacio de mayor complejidad en la agencia estudiantil, toma de decisiones y liderazgo ético. El término "acción" implica capacidad de ejecutar proyectos; el término "liderazgo"

reconoce la movilización de otros en clave ética, ciudadana y socioemocional. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) apunta que este nivel busca “fortalecer el proyecto de vida, la participación social y el liderazgo juvenil” (Colombia, MEN, 2020).

En relación con lo anterior, la atribución de ciertas capacidades—como la habilidad para analizar dilemas, identificar causas y consecuencias o considerar perspectivas múltiples— a determinados niveles educativos no implica que estas no estén presentes en etapas anteriores, dado que tales procesos cognitivos y éticos comienzan a configurarse desde la infancia, aunque con niveles distintos de complejidad, abstracción y sistematicidad. Lo que varía entre niveles formativos no es la existencia de la capacidad, sino el grado de desarrollo esperado, la profundidad del análisis y la autonomía con la que la o el estudiante puede movilizarla. En este sentido, el currículo reconoce que dichas capacidades se inician tempranamente, se fortalecen de manera progresiva en la educación básica y media, y continúan desarrollándose a lo largo de toda la vida, en coherencia con una concepción del aprendizaje como proceso continuo.

En la Figura 7 se presenta la progresión de los aprendizajes propuesta, con base en lo expuesto anteriormente.

Figura 7. Progresión de los aprendizajes



ODS: Objetivos de desarrollo sostenible.

Es importante destacar que los niños, las niñas, y las y los jóvenes y adolescentes progresan en el mismo continuo de aprendizaje dentro de cada área del conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, ética y las otras descritas en el currículo escolar) desde los 3 hasta los 17 años. Sin embargo, la forma de progreso puede variar, lo que permite la exploración, la identificación y la reflexión a medida que el pensamiento, los conocimientos, las competencias y las habilidades de cada estudiante se desarrollan con el tiempo.

La progresión tiene poco que ver con linealidad y secuencialidad de los aprendizajes y mucho más con asociatividad, reflexividad y complementariedad entre lo adquirido y lo aprendido. En otras palabras:

La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes previamente establecidos debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos y no sólo del consumo, mediado y acelerado por la tecnología, de creencias y modos de hacer fabricados fuera de nosotros. (Pozo, 2006, p. 49)

La progresión del aprendizaje propuesto en la figura anterior, si bien ubica niveles en el marco de la organización y el despliegue curricular que se da en las instituciones educativas, no condiciona los aprendizajes en estructuras cerradas, estáticas o inmóviles; por el contrario, reconoce que, desde una perspectiva constructivista, "el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos" (Pozo, 1996, p. 60).

Desde esta óptica, el aprendizaje es progresivo, en la medida en que asocia el conocimiento existente y lo complementa con el nuevo conocimiento que aún está por construirse y reconstruirse. Los niveles no son límites ni fronteras que el/la estudiante necesita cruzar hasta que tenga las condiciones mínimas para lograrlo; son puentes, escaleras o caminos que posibilitan su tránsito hacia aprendizajes que se prolongan más allá del grado, la edad o la escolaridad.

En el marco de la autonomía escolar, las instituciones educativas y los y las profesionales tienen autonomía para prever, sin prescribir, la progresión de los aprendizajes. Es preciso señalar que si bien en la educación preescolar, en el marco de la educación inicial, el proceso responde a una lógica propia, centrada en el desarrollo integral, las experiencias significativas y las interacciones, la progresión de los aprendizajes y los

procesos evaluativos se configuran de manera continua a lo largo de toda la trayectoria educativa escolar. Las *continuidades*, los *cambios* y las *progresiones* conceptualizados en el documento *Ampliación y armonización curricular de la educación inicial* (Colombia, MEN, 2025a) contribuye a la comprensión de este proceso en la trayectoria educativa:

Este trinomio conceptual ofrece una lente poderosa para: 1. identificar aquellos aspectos fundamentales que deben preservarse con el ánimo de dar estabilidad y seguridad al proceso (*continuidades*); 2. Diseñar cómo se complejizan y enriquecen los procesos de desarrollo y aprendizaje de manera gradual y coherente (*progresiones*); y 3. reconocer y gestionar pedagógicamente aquellas diferencias inevitables entre niveles para minimizar rupturas y facilitar la adaptación (*cambios*).

Tener este marco posibilita analizar la transición integralmente, definir y adelantar acciones que construyan puentes entre lo que sucede tanto en la educación inicial como en los primeros años de básica, así como adelantar acciones que favorezcan la armonización curricular y pedagógica, y establecer un lenguaje común para construir una trayectoria verdaderamente articulada y centrada en el bienestar y aprendizaje de cada niña y cada niño. (p. 138)

3.2.2. Estrategias metodológicas para la implementación del marco de competencias

El desarrollo de las competencias ciudadanas y socioemocionales requiere trascender enfoques centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos o en la prescripción de comportamientos esperados. Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, dichas competencias se construyen en la experiencia, en la interacción y en la reflexión situada sobre la vida personal, social y comunitaria. En este sentido, el uso de metodologías activas diversas permite que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos de aprendizaje, de relación y de acción, favoreciendo procesos de comprensión, autorregulación, corresponsabilidad y participación democrática.

Desde el punto de vista teórico, este enfoque se sustenta tanto en aportes de la pedagogía constructivista y sociocultural, que conciben el aprendizaje como un proceso activo, mediado por el lenguaje, la interacción social y el contexto (Vygotsky, 1978), como en perspectivas de educación para la ciudadanía y el desarrollo socioemocional, que destacan la importancia de aprender haciendo, dialogando y reflexionando sobre situaciones reales y significativas. En coherencia con ello, las metodologías activas posibilitan que las competencias se movilicen como capacidades en acción, articulando las dimensiones cognitiva, socioemocional y ética.

Metodológicamente, la diversidad de estrategias responde al reconocimiento de que no existe una única forma válida de enseñar ni de aprender las competencias ciudadanas y socioemocionales. Las realidades territoriales, culturales y comunitarias de las escuelas colombianas son heterogéneas; por tanto, un marco de competencias que aspire a ser pertinente debe ofrecer orientaciones flexibles, abiertas a la adaptación y a la creación pedagógica por parte de las y los docentes.

Asimismo, la acción pedagógica puede orientarse mediante los momentos de indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, propuestos como orientaciones para la acción en el documento *Desarrollo socioemocional y salud mental de niñas y niños en la primera infancia en el marco de la educación inicial* (Colombia, MEN, 2025b). Esta secuencia resulta pertinente en el marco de las metodologías activas y del enfoque de desarrollo que orienta el presente documento, en tanto favorece una acción pedagógica situada, participativa, flexible y reflexiva:

- Indagar permite reconocer intereses, emociones, ritmos y necesidades de las niñas y los niños.
- Proyectar orienta la disposición intencional de ambientes, tiempos, materiales e interacciones.
- Vivir la experiencia concreta, en la cotidianidad escolar, lo previsto pedagógicamente.
- Valorar el proceso hace posible interpretar lo vivido y ajustar la acción educativa.

De este modo, estas orientaciones ofrecen una mediación metodológica pertinente para la educación preescolar en el marco de la educación inicial, coherente con el carácter formativo del currículo y con la especificidad de este momento del curso de vida (Colombia, MEN, 2025b; 2026).

4. Evaluación para el aprendizaje



4. Evaluación para el aprendizaje

Las competencias cobran sentido en la medida en que la escuela las evalúe y utilice estos resultados para generar verdaderas transformaciones en los currículos escolares; es decir, la evaluación y el seguimiento deben concebirse como prácticas orientadas al aprendizaje y no como mecanismos de control.

Aunque las competencias para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional se formulen como punto de referencia, ello no convierte la evaluación en un procedimiento meramente verificativo. La propuesta de competencias explicitada en el modelo concéntrico define un horizonte común de expectativa formativa, pero no determina de manera rígida los modos, ritmos ni trayectorias mediante los cuales los sujetos se aproximan a dicho horizonte.

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979), las competencias se configuran en interacción con múltiples sistemas de relación, por lo que su manifestación es necesariamente situada y dinámica. En consecuencia, la evaluación es formativa cuando se orienta a interpretar procesos, reconocer avances graduales, identificar mediaciones contextuales y ofrecer retroalimentación que posibilite mayor complejidad en el desempeño. No se trata de constatar si la competencia “está” o “no está”, sino de comprender cómo se está configurando en un entramado relacional específico y cómo puede profundizarse.

Evaluar en ciudadanía y socioemocionalidad significa ofrecer criterios claros, retroalimentación oportuna y espacios de autoevaluación y evaluación entre pares que favorezcan la metacognición de las y los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007; Salinas, 2025). Implica, también, recoger evidencias auténticas de desempeño en proyectos, debates, mediaciones de conflicto o acciones de servicio, así como dar seguimiento a trayectorias educativas para reducir brechas de inequidad.

Ahora bien, la evaluación formativa adquiere plena coherencia cuando se articula explícitamente con el modelo concéntrico que organiza las competencias desde el “yo conmigo mismo” hasta el “yo con el mundo”. Si el modelo, sustentado también en la hermenéutica de Gadamer (2004), entiende la formación como un proceso de ampliación progresiva de horizontes de comprensión, la evaluación no puede ser indiferenciada ni genérica. Cada esfera relacional exige dispositivos acordes con su naturaleza, por ejemplo, la autorreflexión y la metacognición en el ámbito intrapersonal; la coevaluación y el análisis

de interacción en el plano interpersonal; la deliberación argumentada y el estudio de dilemas en el ámbito social; y la toma de decisiones ético-políticas frente a problemáticas globales en la esfera ecosistémica. Por tanto, no cualquier instrumento sirve para cualquier competencia: la evaluación debe guardar correspondencia con la estructura concéntrica del modelo, reconocer su progresión ecológica y contribuir a la expansión de los horizontes de sentido que configuran la formación ciudadana y socioemocional.

Además, la evaluación debe superar las prácticas centradas exclusivamente en la medición. En contraste, esta debe comprenderse como un proceso dinámico, que articula cada una de las dimensiones del ser (ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional). Como advierte Shepard (2005), la evaluación es más poderosa cuando promueve la comprensión, la reflexión y la toma de decisiones informadas.

Por lo anterior, es clave señalar que la evaluación formativa —y no la meramente selectiva— constituye el eje para transformar la relación pedagógica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la cultura de la evaluación. La evaluación con carácter formativo tiene un impacto significativo en el aprendizaje cuando se orienta hacia el seguimiento del proceso y no solo hacia la verificación de resultados (Black y Wiliam, 1998).

Así, en el marco del desarrollo integral de cada estudiante, la evaluación es entendida como una práctica dialógica y situada, por lo tanto, formativa. En este sentido, la evaluación es vista como una oportunidad extraordinaria para que el/la estudiante aprenda mientras es evaluado. Por ello, este proceso debe ser visto como un espacio para el aprendizaje, y no como un proceso que, única y exclusivamente, certifica lo aprendido al medir, juzgar e incluso sancionar al/a la estudiante por su aprendizaje.

Esta concepción de evaluación formativa reconoce que el aprendizaje está imbricado en la subjetividad y en las experiencias socioculturales de cada estudiante, por lo que tiene una incidencia directa en la formación y el desarrollo del ser en todas sus dimensiones.

En consonancia con el documento *Desarrollo socioemocional y salud mental de niñas y niños en la primera infancia en el marco de la educación inicial*, la evaluación para los aprendizajes debe comprenderse desde la acción de *valorar el proceso*, entendida como una lectura pedagógica de los avances, necesidades

y experiencias de las niñas y los niños en relación con su seguridad afectiva, la expresión emocional, la interacción con otros, la participación y la apropiación del entorno (Colombia, MEN, 2025b). En este sentido, los aprendizajes se evalúan principalmente mediante la observación pedagógica, la documentación de experiencias, el seguimiento a las interacciones y el diálogo con las familias, de modo que sea posible interpretar cómo se desarrolla la experiencia educativa y ajustar las mediaciones pedagógicas en coherencia con el desarrollo integral y con el sentido formativo del currículo (Colombia, MEN, 2025b; 2026).

En esta dirección, Salinas (2025) plantea la necesidad de migrar de una evaluación *de los aprendizajes* hacia una evaluación *para el aprendizaje*, que pone el foco en su función formativa y sostenible, sin excluir el papel que cumple la función sumativa. Esta propuesta se fundamenta en preguntas esenciales como:

- ¿Para qué evaluamos?
- ¿Qué se enseña?
- ¿Cómo se proponen las actividades?
- ¿Qué criterios se acuerdan?
- ¿Qué recursos se ofrecen?
- ¿Cómo se llevan a escena las modalidades de evaluación?
- ¿Cómo se construyen los instrumentos?
- ¿Cómo se retroalimenta?

Estas preguntas, que se hacen constantemente las y los docentes, no se responden en estos lineamientos. Acerca de ellas, se les/as invita a volver sobre los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes para consolidar estrategias que hagan justicia a los desafíos actuales y que, además, permitan a las y los estudiantes sentirse incluidas/os en el proceso.

Complementario a lo anterior, el proceso de evaluación tiene un enfoque participativo y situado; es decir, se tienen en cuenta las realidades del territorio, la diversidad cultural y el momento histórico del/de la estudiante. Así, se reconoce un/a estudiante que aplica lo aprendido en su vida personal y social. Por lo tanto, la familia, la comunidad y la escuela participan en el seguimiento de los aprendizajes, para acompañar las transformaciones en el proyecto de vida del/de la estudiante.

En esta misma lógica, la evaluación trasciende su carácter técnico-sumativo para convertirse en un dispositivo orientado a la mejora continua. Como advierte Santos Guerra (2003), "más importante que hacer evaluación e, incluso, que hacerla bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone" (p. 168).

Algunas preguntas para considerar en relación con la evaluación son:

- *Coherencia con la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional:*
 - ¿Los criterios de evaluación incluyen aspectos relacionados con la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional, además de lo cognitivo?
 - ¿Evaluamos la ciudadanía únicamente en términos de disciplina/comportamiento o desde un enfoque de competencias?
 - ¿La evaluación privilegia la reflexión y la autorregulación o se limita a reportes de convivencia?
- *Evaluación para el aprendizaje:*
 - ¿Qué evidencias recolectamos para evaluar la deliberación, la participación, la empatía o la resolución pacífica de conflictos?
 - ¿Cómo retroalimentamos a las y los estudiantes en estas competencias?
 - ¿Cómo utilizamos la evaluación para reflexionar y ajustar nuestras prácticas pedagógicas y el currículo?
 - ¿Los actores y las actoras educativos/as acuerdan criterios comunes para valorar procesos de formación ciudadana y desarrollo socioemocional?
- *Herramientas y procedimientos:*
 - ¿Contamos con rúbricas, portafolios, diarios de clase o protocolos que permitan evaluar auténticamente estas competencias?
 - ¿La evaluación reconoce los diferentes lenguajes de expresión (corporal, estética, emocional, espiritual) según las dimensiones definidas?
 - ¿Cómo se articula la evaluación de competencias ciudadanas con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, el manual de convivencia, el Gobierno escolar y los proyectos obligatorios?
- *Participación estudiantil:*
 - ¿Las y los estudiantes participan en procesos de autoevaluación y evaluación entre pares como ciudadanos/as activos/as del proceso?
 - ¿Cómo los instrumentos de evaluación fortalecen la voz y la participación estudiantil?

La evaluación para el aprendizaje no es un momento aislado ni una actividad separada del currículo; es el eje transversal que articula evidencias, revisión, retroalimentación y ajuste institucional.

En la Figura 8 se relacionan ocho características que aportan a la reflexión sobre las maneras de incluir y diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en prácticas evaluativas de corte formativo desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje propuesta por Salinas (2025).

Figura 8. Evaluación para el aprendizaje



Aquí la evaluación cumple una función ética, identitaria y ciudadana: formar sujetos capaces de comprender, participar y transformar. Estas preguntas son consistentes con

la idea de que la evaluación debe activar la autorregulación del/de la estudiante, principio central en los planteamientos de Stiggins (2005).

Los ocho aspectos presentados en la Figura 8 de evaluación para el aprendizaje se comprenden como componentes interdependientes que garantizan coherencia pedagógica y sentido formativo al proceso evaluativo. El sentido de la evaluación orienta el para qué se evalúa, situándola como una acción al servicio del aprendizaje y no del control.

A partir de allí, se delimitan los *objetos de evaluación*, entendidos como los aprendizajes, que se pretenden propiciar y fortalecer. Estos objetos se concretan mediante criterios de evaluación claros, compartidos y comprensibles, que permiten valorar avances, identificar dificultades y reconocer logros desde una perspectiva progresiva e inclusiva.

En coherencia con lo anterior, las actividades de evaluación se diseñan como experiencias auténticas y contextualizadas que posibilitan la movilización de saberes ciudadanos y socioemocionales, evitando prácticas desarticuladas o meramente instrumentales.

Los instrumentos de evaluación operan como mediaciones pedagógicas —rúbricas, diarios, listas de cotejo, portafolios— que recogen evidencias diversas y favorecen la autorregulación.

Finalmente, la retroalimentación, la toma de decisiones pedagógicas y el seguimiento cierran el ciclo evaluativo, asegurando que la información obtenida se traduzca en ajustes a la enseñanza, acompañamiento a las y los estudiantes y mejora continua de las prácticas educativas, idea que ha sido ampliamente desarrollada por Santos Guerra (2003), quien sostiene que “si la evaluación no transforma la práctica y las instituciones, entonces no evalúa, sólo califica”. De este modo, la evaluación se configura como un proceso dinámico, reflexivo y éticamente comprometido con la formación integral del sujeto.

Referencias

- Abarca, M. M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/2349>
- Acosta Castellanos, P. M. y Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: A systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 622-644. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0167>
- Acosta, D. y Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo*. Corporación Universitaria Unitec, Universidad de Manizales y CINDE. <https://hdl.handle.net/20.500.12962/1779>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Ahmed, S. (2015). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2023). *Equity and inclusion in education: Rethinking policy and practice*. Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400384>
- Apple, M. W. (2019). *Can education change society?* Routledge.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Ariel.
- Arendt, H. (2025). *La condición humana*. Editorial Planeta (Obra original publicada en 1958).
- Asimakopoulos, G., Antonopoulou, H., Giotopoulos, K. y Halkiopoulos, C. (2025). Impact of information and communication technologies on democratic processes and citizen participation. *Societies*, 15(2), 40. <https://doi.org/10.3390/soc15020040>

- Badel, M. (2023). Ciudadanía planetaria: una propuesta de formación situada y contextualizada en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 48(3), 35-61. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i3.pp35-61>
- Banco de Desarrollo de América Latina y El Caribe (CAF). (2020, septiembre 3). *Modelo de formación para la ciudadanía en Colombia*. CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1636>
- Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. La Huerta Grande.
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139025195>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bell, L. (2020). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, D. Shlasko, R. R. Briggs y R. Pacheco (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (4th ed.). Routledge.
- Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. Puente.
- Bickmore, K. (2015). Incorporating peace-building citizenship dialogue in classroom curricula: Contrasting cases of Canadian teacher development. En G. Malet y S. Majhanovich (Eds.), *Building democracy in education on diversity: International perspectives on human rights education* (pp. 17-39). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-259-2_2
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2018). *Universo de emociones*. PalauGea.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2013). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking. Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Buckingham, D. (Ed.). (2008). *Youth, identity, and digital media*. MIT Press.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (Comps.). (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Casañas Sánchez, R. (2018). *Promoción de la salud mental en la infancia y la adolescencia*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/5e9a5ffd-0f20-412d-8c19-25797ad7fdb1/content>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (CNMH). (2018). Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros en Colombia. Centro Nacional de Memoria Histórica. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf>
- Chaplin, T. M. y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República de Colombia (julio 20). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación (febrero 8). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Colombia, Congreso de la República. (2006). Ley 1098, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia (noviembre 8). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Colombia, Congreso de la República. (2009). Ley 1361, por medio de la cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia (diciembre 3). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38145>

Colombia, Congreso de la República. (2013). Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (marzo 15). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

Colombia, Congreso de la República. (2014). Ley 1732, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (septiembre 1). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Colombia, Congreso de la República. (2016). Ley 1804, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones (agosto 2). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Colombia, Congreso de la República. (2020). Ley 2025, por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones (julio 23). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>

Colombia, Congreso de la República. (2024a). Ley 2383, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia (julio 19). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

Colombia, Congreso de la República. (2024b). Ley 2414, por la cual se fortalece la educación en habilidades sociales y emocionales, en la educación básica y media, y se dictan otras disposiciones (agosto 8). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2414_2024.html

Colombia, Congreso de la República. (2025a). Ley 2491, por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones (julio 23). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261636>

Colombia, Congreso de la República. (2025b). Ley 2503, 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 (julio 28). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>

Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. Edición Especial 10 años. <https://observatoriomesoamerica.minambiente.gov.co/obsmesoamerica/medios/Colombia/POLITICA%20EDUCACION%20AMBIENTAL.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Lineamientos curriculares Constitución Política y democracia*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_3.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998b). *Lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_9.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998c). *Lineamientos curriculares: preescolar*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. MEN.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Sentido de la educación inicial*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017a). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017b). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía. Proyecto “Desarrollo e integración curricular de la Educación para la Ciudadanía Mundial - ECM”*. MEN. <https://corpoeducacion.org.co/wp-content/uploads/2019/06/ciudadania-2.0-baja.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Orientaciones para la educación media y el desarrollo de competencias*.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Guía de elaboración o actualización de referentes de calidad*. <https://es.scribd.com/document/751724726/DP-GU-03-copia-controlada>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025a). Ampliación y armonización curricular. Aportes para la conversación curricular y pedagógica en el inicio de la trayectoria. <https://www.atlantico>. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025b). *Desarrollo socioemocional y salud mental de niñas y niños en la primera infancia en el marco de la educación inicial*. <https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/Calidad/2025-Desarrollo-Socioemocional-y-Salud-Mental-de-ninasyninos-en-la-primera-infancia-en-el-marco-de-la-El.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025c). Voces y territorios que educan. Sistematización de la actualización de los lineamientos para Ciencias Sociales y

la construcción de lineamientos para formación ciudadana y desarrollo socioemocional y formación integral. (Manuscrito no publicado elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los establecimientos educativos focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa quiero ser, quiero saber). Convenio Ministerio de Educación Nacional - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2026). Orientaciones técnicas, pedagógicas y administrativas para la atención educativa a estudiantes en condición de enfermedad. Documento no publicado.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli. (2022). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula*. Programa de Competencias Ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Ministerio de Salud y Protección Social, Departamento Administrativo de la Presidencia de la República y Fundación Saldarriaga Concha. (2020). *Emociones, conexión vital*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/emociones-conexion-vital>

Colombia, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2023). *Índice de brecha digital*. https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-396961_recurso_1.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (2013). Decreto 1965, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (septiembre 11). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

Colombia, Presidencia de la República. (2015a). Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. (mayo 25). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Colombia, Presidencia de la República. (2015b). Decreto 1075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (mayo 26). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

- Colombia, Presidencia de la República. (2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (agosto 29). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Colombia, Presidencia de la República. (2022). Decreto 1411, por medio del cual se subroga el capítulo 2 del título 3, parte 3 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la subsección 4 a este capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones (julio 29). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191187>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Informe final. Hay futuro si hay verdad*. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cuervo, L. (2017). Formar para la participación democrática. Caminos de la educación para la paz. Reflexiones sobre la educación para la paz, condiciones legales y construcción de estrategias de formación de la participación ciudadana en la escuela. *Uni-Pluriversidad*, 17(2). 39-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/334006/0>
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia*. Gedisa.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412006000100008&lng=en&tlng=en

- Decety, J. y Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2025). *Índice de pobreza digital para Colombia: Documento técnico*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Digital/IPD/Indice%20de%20Pobreza%20Digital-DOC-TECNICO.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP), Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial. (2017). *Paso a Paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. En M. Deutsch, P. Coleman y E. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (2nd ed., pp. 23-42). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Chacón, R. A., Valderrama, D. A. y Pachón Barbosa, N. A. (2023). Educación ambiental en Colombia, perspectivas de análisis desde una revisión sistemática. *Revista Electrónica EDUCyT*, 14(Extra), 1313-1320. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/431>
- Díaz Moreno, N. y De la Fuente, M. del M. F. (2024). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 24-38. <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2531-0968.01.24>

- Echeverri Sánchez, J. A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Siglo del Hombre Editores.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. y Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23(1), 22-56. https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2003). *La filosofía y el lenguaje*. Ediciones Istmo.
- Gadamer, H. G. (2004). *La hermenéutica como práctica* (2.ª ed.). Akal.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giroux, H. A. (2019). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy* (2nd ed.). Routledge.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Gobierno de la República de Colombia y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=79893>, <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Grondin, J. (2017). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Gross, J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). Guilford Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Volume 2: Lifeworld and system – A critique of functionalist reason*. Beacon Press.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.4.814>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A., Díaz Soler, C. y Infante Acevedo, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. y Pinilla, A. V. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En M. C. Herrera y C. Díaz (Comps.), *Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinaria* (pp. 59–92). Plaza y Janés Editores.
- Hobbs, R. (2024). *Alfabetización mediática en acción. Cuestionando los medios*. Bloomsbury Publishing USA.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. The MIT Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2005). *Joining together: Group theory and group skills* (9th ed.). Pearson.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. y Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <https://futureofchildren.princeton.edu/document/381>
- Kahne, J. y Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(71), 131-144.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. y Szapu, M. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. Verso.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination. The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), 93-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>

- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: Ensayos para pensar en otro*. Pre-Textos.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Miguel García Baró, trad.). Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia* (M. Lancho, trad.). Arena Libros.
- Levine, P. (2007). *The future of democracy: Developing the next generation of American citizens*. Tufts University Press.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- 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.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* (3.^a ed.). Octaedro.
- Mèlich, J.-C. (2010a). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Mèlich, J.-C. (2010b). Poética de lo íntimo (sobre ética y antropología). *Ars Brevis*, (16), 314–331. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/244312/327316>
- Mesquita, B. (2010). Emoting: A contextualized process. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 256–273). Guilford Press.
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83–102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso.
- Murcia Peña, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Universidad Católica de Manizales.

- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544537005.pdf>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Editorial. Liderazgo escolar, elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/336/343>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally appropriate practice*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c7zftw>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2016). *La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/46b310a2-9630-4ef9-9fae-76d9c3e2cdd2/content>

Ordine, N. (2023). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. <https://docs.un.org/es/a/res/70/1>

Organización Panamericana de la Salud. (OPS). (2023). *Atlas de salud mental de las Américas 2020*. [Technical reports]. OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/58886>

Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 165–195. <https://doi.org/10.19053/01227238.757>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste.

Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (5.ª ed.). Morata.

Pozo, J. (2006). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje* (7.ª reimp.). Alianza Editorial.

Reid, A. (2006). The concept of pedagogy in curriculum development. En A. Moore (Ed.), *Schooling, society and curriculum* (pp. 105–123). Routledge.

Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.

Ricoeur, P. (1990). *La metáfora viva*. Fondo de Cultura Económica.

Rieckmann, M. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. Unesco Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rojas-Romero, C. J. y Guerrero, Y. (2025). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): recorrido, oportunidades y desafíos en Colombia. *Educación y Educadores*, 28(1), e281. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/24293/9135>
- Ruiz, J. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas. Desarrollo y evaluación*. Universidad de los Andes.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Morata.
- Salinas, M. (2025). La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral. (Manuscrito no publicado elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los establecimientos educativos focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa "Quiero ser, quiero saber"). Convenio Ministerio de Educación Nacional - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 12-15. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/182049/aulinnedu_a2009n187p12.pdf
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Graó.
- Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y Banco Mundial. (2016). *Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional*. Secretaría de Educación del Distrito. https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education Ltd. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.

- Skliar, C. (2020). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Solomon, R. C. (2007). *True to our feelings: What our emotions are really telling us*. Oxford University Press.
- Steyn, M. y Vanyoro, KP (2023). Critical diversity literacy: A framework for multicultural citizenship education. *Educación, Ciudadanía y Justicia Social*, 19(3), 493-509. <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de Argentina, Organización de los Estados Americanos.
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 173-186). Guilford Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Toro Arango, J. B. (2011). El *ethos* que cuida. *Itinerario Educativo*, 25(58), 145-163. <https://doi.org/10.21500/01212753.1452>
- Torres, C. A. (2019). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.
- Unesco. (2006). *Unesco guidelines on intercultural education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Unesco. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373877>

- Unesco. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Unesco. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
- Unesco. (2022). *Global Citizenship Education (GCED): What you need to know about global citizenship education*. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Unesco. (2023). *Report on the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) for 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387344>
- Unesco. (2024). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>
- Unicef. (2018). *A right to be heard: Listening to children and young people on the move*. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2018/12/A_right_to_be_heard_youthpoll.pdf
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad posible. Resiliencia y espiritualidad*. Gedisa.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 99-127). Editorial Trotta, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Von Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, H. y Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104404>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir. En *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (pp. 213-215). Abya Yala.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.

- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>
- Zambrano, L. (2007). *El hombre y el mundo. Ensayos filosóficos*. Editorial Losada.
- Zembylas, M. (2007). The politics of trauma: Empathy, reconciliation and peace education. *Journal of Peace Education*, 4(2), 207-224. <https://doi.org/10.1080/17400200701523603>
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Esta edición de Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber fue compuesta con tipografías Grift Regular y Miches Regular, sobre papel ecológico Earth Pact 90 gr en los interiores y 263 gr en las portadas, e impresión full color con tintas ecológicas a base de soya



Con Dignidad,
¡CUMPLIMOS! 



www.mineducacion.gov.co



[mineducacion](https://www.youtube.com/mineducacion)



[@mineducacion](https://www.facebook.com/mineducacion)



[mineducacioncolombia](https://www.tiktok.com/mineducacioncolombia)



[Ministerio de Educación Nacional](https://www.linkedin.com/company/ministerio-de-educacion-nacional)



[mineducacioncol](https://www.instagram.com/mineducacioncol)



[@mineducacion](https://twitter.com/mineducacion)