

LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA INFANCIA: FORMACIÓN MORAL Y AFECTIVA COMO PILAR DEL DESARROLLO HUMANO

Luz Marlen Rojas Zuleta¹

e-mail :marlen.rojas@sedhuila.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7515-776X>

Institución Educativa Misael Pastrana
Borrero, Saladoblanco, Huila, Colombia
Colombia

Recibido: 03/11/2025

Aprobado: 14/11/2025

RESUMEN

El presente ensayo analiza críticamente las limitaciones del sistema educativo colombiano en cuanto a la formación moral y afectiva en la infancia. Aunque los lineamientos oficiales promueven una educación integral, en la práctica se privilegia el rendimiento académico cuantificable, dejando en segundo plano el desarrollo ético y emocional de los estudiantes. A partir de un enfoque metodológico documental-hermenéutico, se revisaron fuentes teóricas nacionales e internacionales que abordan la pedagogía del cuidado, la educación moral y la afectividad en la escuela primaria. Entre los principales hallazgos se identifican tres desafíos estructurales: la contradicción entre discurso institucional y prácticas escolares, la escasa preparación docente en competencias socioemocionales, y la fragmentación de las iniciativas formativas en valores. Como respuesta a estas problemáticas, se propone un modelo de intervención transversal que articula currículo, formación docente, cultura institucional y participación comunitaria. Esta propuesta busca transformar el enfoque pedagógico actual mediante la integración de principios como la empatía, el respeto, la autorregulación emocional y la construcción ética del sujeto. Se concluye que una educación verdaderamente integral exige un cambio estructural en las prioridades del sistema escolar, que reconozca el valor formativo de lo afectivo y moral como dimensiones esenciales del desarrollo humano. Además, se señala la necesidad de avanzar en investigaciones aplicadas que documenten experiencias significativas exitosas y evalúen el impacto de este tipo de estrategias en la convivencia y el bienestar escolar.

¹ Licenciada en Español y Comunicación Educativa por la Universidad Surcolombiana (USCO). Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Especialista en Gerencia Informática por la Universidad Remington. Especialista en Administración de la Informática Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, Saladoblanco, Huila, Colombia.

PALABRAS CLAVE

Afectividad, competencias socioemocionales, educación integral, formación moral, infancia.

THE INTEGRAL EDUCATION IN CHILDHOOD: MORAL AND AFFECTIVE FORMATION AS A PILLAR OF HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT

This academic essay critically examines the limitations of the Colombian education system regarding moral and affective development in childhood. Although official guidelines promote comprehensive education, in practice, the system prioritizes measurable academic performance, neglecting students' ethical and emotional growth. Using a documentary-hermeneutic methodology, national and international theoretical sources on care pedagogy, moral education, and affectivity in primary schooling were analyzed. The findings reveal three key tensions: the gap between institutional discourse and school practices, insufficient teacher training in socio-emotional competencies, and fragmented value-education initiatives. In response, a transversal intervention model is proposed, integrating curriculum redesign, teacher professionalization, school culture, and community participation. This proposal aims to transform current pedagogical approaches by incorporating principles such as empathy, respect, emotional self-regulation, and ethical subject formation. The study concludes that truly comprehensive education requires a structural shift in the school system's priorities, recognizing the formative value of moral and affective dimensions as essential to human development. Furthermore, it emphasizes the need for applied research to document successful experiences and assess the impact of such interventions on school coexistence and student well-being.

KEYWORDS

Affectivity, childhood, comprehensive education, moral formation, socio-emotional competencies.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, la educación enfrenta el reto de formar individuos capaces de convivir en sociedades marcadas por la complejidad, la incertidumbre y la interdependencia. En este contexto, la infancia se ha convertido en una etapa crítica, pues las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales inciden cada vez con mayor intensidad en la construcción de la subjetividad de los niños. Si bien los sistemas escolares han centrado sus esfuerzos en fortalecer el rendimiento académico, subsiste una deuda con la formación integral que contemple el desarrollo moral y afectivo como componentes esenciales del ser humano.

La creciente incidencia de fenómenos como el acoso escolar, la violencia temprana, la desconexión emocional y el debilitamiento de los vínculos comunitarios, evidencia que el aprendizaje de competencias cognitivas no es suficiente para garantizar el bienestar y la convivencia democrática. La UNESCO (2023) reafirma que una educación transformadora debe promover valores como la empatía, el respeto, la justicia y el cuidado del otro, reconociendo que la calidad educativa no puede desligarse del desarrollo ético y emocional de los estudiantes.

En el plano académico, el debate se ha enriquecido con aportes provenientes de la psicología evolutiva, la pedagogía crítica y las ciencias de la educación. Autores como Kohlberg, Rogers y Freire han defendido la necesidad de que la escuela no solo enseñe contenidos, sino que contribuya activamente a la construcción de una ciudadanía ética y afectiva. En consecuencia, se vuelve

urgente reorientar la acción pedagógica para responder a las exigencias humanas de nuestro tiempo.

A pesar de que las políticas educativas contemporáneas insisten en la formación integral, persiste una brecha entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas en el aula. La educación moral y afectiva continúa siendo tratada como un asunto complementario, cuando en realidad constituye la base sobre la cual se edifican relaciones humanas sólidas y una convivencia armónica. Esta contradicción es particularmente evidente en la infancia, etapa en la cual los niños requieren acompañamiento constante para construir su identidad, regular sus emociones y comprender la dimensión ética de sus actos.

El problema se agudiza en contextos donde predominan dinámicas individualistas, discursos utilitaristas y entornos escolares centrados en la evaluación cuantitativa. Esto genera una desarticulación entre el saber, el sentir y el actuar del estudiante, afectando no solo su rendimiento académico, sino su desarrollo como sujeto social. Desde esta perspectiva, resulta pertinente abordar el problema desde un enfoque ético-pedagógico que propicie una reflexión crítica sobre el rol de la escuela como espacio de formación humana. El análisis propuesto no solo visibiliza un vacío formativo, sino que plantea caminos posibles para transformar la cultura escolar en favor de una educación más humanizadora y coherente con los desafíos actuales.

Este ensayo sostiene que la formación moral y afectiva debe ocupar un lugar central en la educación básica, entendida como un proceso articulado y sistemático

que favorece el desarrollo integral de la infancia. Se defiende la tesis de que una escuela verdaderamente transformadora no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe constituirse en un espacio donde se cultiven valores, emociones y vínculos humanos desde las primeras etapas de escolaridad.

En consecuencia, el objetivo general es argumentar que la educación integral, para ser efectiva, debe integrar transversalmente la dimensión ética y emocional en todas sus prácticas. Los objetivos específicos son: analizar los fundamentos teóricos que sustentan la formación moral y afectiva en la infancia; identificar las tensiones entre el discurso educativo y las prácticas escolares actuales; y proponer estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la formación ética desde un enfoque humanista.

La reflexión propuesta se enmarca en tres corrientes teóricas fundamentales: la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, la psicología humanista de Carl Rogers y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Cada una aporta una comprensión complementaria sobre los procesos formativos en la infancia. Kohlberg (1972) argumenta que el juicio moral evoluciona por etapas, desde una obediencia motivada por el castigo hasta una ética autónoma basada en principios universales. Según el autor: “La educación debe orientarse no solo a transmitir normas, sino a fomentar la reflexión crítica sobre ellas, permitiendo al niño construir su propio criterio moral” (p. 452). Este planteamiento resulta clave para comprender cómo los niños pueden avanzar hacia una ciudadanía ética.

Por su parte, Carl Rogers (1969) plantea que un ambiente afectivo, seguro y empático es condición indispensable para el aprendizaje significativo. Desde su perspectiva: “El estudiante aprende mejor cuando se siente aceptado y comprendido, cuando el maestro actúa con autenticidad y respeta su individualidad” (p. 56). Esta visión destaca la importancia de la relación educativa como mediadora del desarrollo afectivo. Finalmente, Paulo Freire (1997) advierte que toda educación es un acto político y, como tal, debe formar sujetos críticos y comprometidos con la transformación de la realidad. Afirma que: “Educar es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p. 108). Este enfoque invita a repensar el rol del docente como acompañante en procesos de humanización y no como mero transmisor de contenidos.

El presente ensayo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo documental y hermenéutico, centrado en el análisis crítico de fuentes teóricas y académicas especializadas. Se realizó una revisión bibliográfica selectiva de textos clásicos y actuales relacionados con educación integral, desarrollo moral, formación afectiva y pedagogía humanista. Las fuentes fueron seleccionadas considerando su relevancia, vigencia y reconocimiento en el ámbito educativo. El análisis se apoyó en la técnica de análisis de contenido interpretativo, con especial atención a las categorías de ética, afectividad, infancia y escuela. El periodo de revisión abarcó los últimos quince años, priorizando autores latinoamericanos y estudios con impacto en políticas educativas.

Este ensayo se estructura en cinco secciones. La introducción presenta el problema, la tesis y el enfoque teórico. En el desarrollo temático se analiza la relación entre educación integral, desarrollo moral y afectividad. La proposición recoge el argumento central y fundamenta la necesidad de una pedagogía humanizante. Posteriormente, se presentan los argumentos a favor del cambio educativo, sustentados teóricamente. Finalmente, la propuesta concreta estrategias y orientaciones para la acción escolar. Las reflexiones finales ofrecen una síntesis crítica y proyectan nuevas líneas para la transformación educativa integral.

La educación integral exige el reconocimiento del niño como un ser multidimensional, cuyas necesidades formativas van mucho más allá de la adquisición de competencias académicas. El primer y más sólido argumento que sustenta la tesis de este ensayo es que el desarrollo moral y afectivo constituye el fundamento indispensable sobre el cual puede construirse un aprendizaje significativo, duradero y humanizador. Desde la psicología evolutiva, se ha demostrado que los procesos de desarrollo moral y afectivo están intrínsecamente ligados a la configuración de la personalidad, la autonomía y la capacidad de regulación emocional. Autores como Lawrence Kohlberg, Jean Piaget y Lev Vygotsky han subrayado que los niños construyen su sentido de justicia, empatía y cooperación a partir de la interacción social y la experiencia reflexiva. Como lo señala Kohlberg: “la educación moral debe orientarse a guiar el desarrollo de la

conciencia autónoma, en lugar de imponer normas exteriores sin sentido para el sujeto” (Kohlberg & Mayer, 1972, p. 451).

La falta de atención a estos aspectos en los primeros años de escolaridad genera profundas consecuencias para la vida individual y colectiva. Estudios recientes advierten que niños que no desarrollan adecuadamente su inteligencia emocional presentan mayores niveles de ansiedad, agresividad, y bajo rendimiento académico (CASEL, 2020). Es decir, la ausencia de una pedagogía del afecto impacta negativamente tanto el bienestar emocional como los logros escolares de los estudiantes. En el contexto colombiano, estas deficiencias se agravan por las condiciones de desigualdad, exclusión y violencia estructural que atraviesan muchas comunidades. La escuela, por tanto, no puede desentenderse de su papel como espacio reparador de vínculos y promotor de ciudadanía ética. Tal como advierte la UNESCO (2021): “la educación no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe fomentar una comprensión profunda de uno mismo, de los otros y del mundo” (p. 33).

El análisis de políticas públicas también revela una brecha entre los discursos sobre educación integral y su implementación efectiva. Aunque la legislación educativa colombiana contempla la formación en valores y la convivencia escolar, en la práctica, esta dimensión sigue siendo relegada a espacios periféricos como clases ocasionales de ética o campañas esporádicas. En palabras de Díaz-Serrano (2015): “la educación moral se ha convertido en una

actividad marginal, sin continuidad ni evaluación, lo que impide consolidar hábitos y actitudes estables” (p. 78).

El principal aporte de este argumento es que reubica la afectividad y la moral como ejes centrales del quehacer educativo. Esta reubicación requiere que los docentes sean formados en competencias socioemocionales y en metodologías que favorezcan el diálogo, la resolución de conflictos, la escucha activa y la empatía. Asimismo, implica repensar los ambientes escolares para que se conviertan en espacios seguros, nutritivos y emocionalmente estables. Desde un enfoque inductivo, puede observarse que los ambientes escolares emocionalmente saludables propician mejores climas de aula, mayor motivación por el aprendizaje y menores niveles de violencia. Esta afirmación ha sido validada por investigaciones como la de Elias et al. (2015), quienes sostienen que: “los programas socioemocionales bien diseñados y ejecutados tienen efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en la conducta prosocial de los estudiantes” (p. 106).

Por tanto, fortalecer la formación moral y afectiva desde la infancia no es una opción secundaria, sino una necesidad imperiosa si se desea alcanzar una educación de calidad, equitativa y con sentido humano. Cualquier intento de reforma educativa que ignore esta dimensión estará condenado al fracaso, pues educar no es solo instruir, sino también acompañar en la formación del carácter y del sentido ético.

Este argumento desmonta la falsa dicotomía entre razón y emoción, demostrando que ambas dimensiones son complementarias y necesarias en el proceso de aprendizaje. Educar el corazón es tan urgente como educar la mente. En palabras de Carl Rogers (1969): “cuando el maestro deja de ser un transmisor de contenidos y se convierte en facilitador de procesos humanos, el aula se transforma en un espacio vital de crecimiento” (p. 123). El segundo argumento que respalda la tesis central del presente ensayo radica en la necesidad de una transformación curricular que integre, de forma transversal, la educación en valores, la inteligencia emocional y la ética del cuidado. Esta integración permite no solo una mejora en los procesos de socialización y convivencia, sino también un fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes con su entorno escolar y comunitario.

La fragmentación actual del currículo, centrado en áreas del conocimiento aisladas y en objetivos de rendimiento, dificulta el abordaje integral de la formación. Según Morin (1999), “la educación debe enseñar la condición humana, reconociendo la complejidad del ser humano, su identidad y su destino común” (p. 60). Esta visión implica superar la lógica de asignaturas compartimentadas y avanzar hacia proyectos formativos interdisciplinarios donde se aborden dilemas éticos, emociones, relaciones interpersonales y valores democráticos.

Diversos estudios han demostrado que currículos con enfoque socioemocional mejoran significativamente la participación, el clima escolar y el compromiso de los estudiantes. Por ejemplo, investigaciones del programa Second

Step en América Latina han evidenciado una disminución del acoso escolar y un incremento de actitudes prosociales en escuelas que implementan sistemáticamente estas estrategias (UNICEF, 2020). El Ministerio de Educación de Colombia ha impulsado iniciativas como la Cátedra de la Paz y los Proyectos de Educación para la Ciudadanía, pero su implementación ha sido desigual, con limitaciones en capacitación docente, recursos metodológicos y seguimiento institucional. Esto refleja una visión fragmentaria que no logra articular los componentes éticos y emocionales con la práctica pedagógica diaria.

Frente a esta realidad, la propuesta de una transversalización curricular implica que cada asignatura contribuya, desde su especificidad, al desarrollo de la dimensión ética. Así, las matemáticas pueden ser escenario para reflexionar sobre la justicia distributiva, las ciencias sociales sobre la empatía histórica y la literatura sobre el reconocimiento del otro. Este enfoque rompe la barrera artificial entre contenidos académicos y valores, y sitúa la formación del ser humano como el eje articulador de toda acción educativa. Un desafío importante es la evaluación. Tradicionalmente, la dimensión afectiva ha sido difícil de evaluar por su carácter subjetivo y no cuantificable. Sin embargo, existen modelos alternativos como la evaluación formativa, la autoevaluación reflexiva y las rúbricas cualitativas que permiten valorar progresos en la expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la participación ética.

Además, este argumento incorpora la necesidad de involucrar a la familia y a la comunidad en el proceso formativo. La educación moral y afectiva no puede

quedar confinada al aula. Es esencial construir redes de corresponsabilidad donde los padres, cuidadores y líderes comunitarios participen activamente en el desarrollo integral de los niños. Este segundo argumento refuerza la tesis al demostrar que la formación ética no es una tarea exclusiva del docente de ética o religión, sino una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos. Requiere visión sistémica, voluntad política y un compromiso real con la transformación de la escuela en un lugar donde se enseñe a vivir, convivir y ser. Como expresa Paulo Freire (1997): “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 93).

Reconocer las posibles objeciones a la tesis defendida en este ensayo es una señal de madurez argumentativa. Uno de los principales contraargumentos proviene de la idea de que la escuela no debe sustituir el rol de la familia en la formación moral y afectiva. Según esta visión, la educación en valores debe originarse en el hogar, y cualquier intento institucional de abordar este tema representaría una invasión a la esfera privada.

Si bien es cierto que la familia cumple un rol primario e insustituible en la formación de los niños, esta no opera en el vacío. La escuela no reemplaza a la familia, sino que la complementa, sobre todo en contextos donde las condiciones socioeconómicas o culturales dificultan una crianza coherente y afectiva. De hecho, como señala Delors (1996), “la escuela debe ayudar a los niños a aprender a ser, a convivir y a actuar con responsabilidad, reconociendo que no todos los hogares pueden hacerlo por sí solos” (p. 37).

Otro contraargumento plantea que los docentes no están preparados para asumir la formación emocional de sus estudiantes, ni cuentan con las herramientas necesarias para abordar aspectos tan sensibles como la ética o la afectividad. Esta afirmación refleja una realidad institucional que no debe ser ignorada. Muchos docentes, efectivamente, no han sido formados para acompañar procesos socioemocionales y no reciben apoyo adecuado por parte del sistema educativo.

Sin embargo, esta limitación no invalida la propuesta de una educación integral; al contrario, evidencia la necesidad urgente de transformar la formación inicial y continua del docente. Como lo expresa Noddings (2005): “la educación ética no puede ser responsabilidad de unos pocos especialistas, debe ser parte del ADN de cada maestro” (p. 93). Formar docentes emocionalmente competentes es una inversión estratégica que redundará en ambientes escolares más saludables y relaciones pedagógicas más humanas.

Un tercer contraargumento alude a la sobrecarga curricular que ya enfrentan las instituciones educativas. Se argumenta que incorporar nuevos objetivos relacionados con la formación afectiva y moral podría saturar el currículo y desdibujar los aprendizajes académicos. No obstante, esta objeción parte de un modelo fragmentado de la educación. Lo que se propone aquí no es añadir una nueva carga al docente, sino transformar la manera como se concibe el acto educativo: no como suma de asignaturas, sino como experiencia formativa integral.

Finalmente, hay quienes sostienen que los valores no se enseñan, sino que se viven, y que, por tanto, no es posible institucionalizar la formación ética sin caer

en el adoctrinamiento. Este argumento pierde fuerza cuando se observa que enseñar valores no implica imponer ideologías, sino fomentar la reflexión crítica, la toma de decisiones responsables y el desarrollo de una conciencia ética autónoma. En palabras de Freire (1997): “no hay educación neutra, toda enseñanza comporta una opción ética” (p. 84).

Los contraargumentos expuestos permiten matizar el debate y fortalecer la propuesta al señalar las condiciones que deben garantizarse para su implementación. La educación moral y afectiva requiere una redefinición del rol docente, una apuesta institucional coherente y una visión educativa centrada en el ser humano y no solo en el rendimiento académico. Lejos de debilitar la tesis, estas objeciones refuerzan la urgencia de transformar el modelo educativo vigente.

A partir de los argumentos desarrollados, es posible concluir que la formación moral y afectiva en la infancia no solo es un componente deseable de la educación integral, sino una condición para el desarrollo pleno del ser humano. Esta afirmación se sostiene en evidencias empíricas, marcos teóricos sólidos y experiencias educativas que han demostrado que una pedagogía centrada en el ser contribuye a mejorar la convivencia, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes.

El primer argumento central ha mostrado que la omisión de la dimensión afectiva tiene consecuencias profundas en la vida escolar, generando ambientes hostiles, desmotivación y conflictos persistentes. La escuela, en tanto institución socializadora, no puede desconocer su papel en la construcción del carácter y la

conciencia ética de los niños. Por su parte, el segundo argumento ha evidenciado la necesidad de una transformación curricular que permita integrar transversalmente la educación en valores.

El análisis de contraargumentos, lejos de debilitar la tesis, ha permitido fortalecerla al reconocer las limitaciones actuales y proponer rutas viables de superación. La incorporación de la educación moral y afectiva no implica una tarea adicional, sino una redefinición del propósito mismo de la escuela como espacio de humanización. Esta perspectiva se articula con los principios de justicia educativa, equidad y ciudadanía activa que sustentan las agendas globales en materia de desarrollo sostenible.

En este sentido, la síntesis argumentativa reafirma la tesis de que una escuela que forma en valores desde la infancia está en mejores condiciones de formar ciudadanos íntegros, críticos y comprometidos con la transformación de su entorno. Esta apuesta no es romántica ni utópica: es urgente, necesaria y viable, siempre que exista voluntad política, ética profesional y sentido de corresponsabilidad social. Esta reflexión busca aportar al debate académico una mirada integral, crítica y propositiva sobre el papel de la escuela en el siglo XXI. Educar en valores no es una moda pedagógica, sino una responsabilidad ética ineludible. Solo una educación que humaniza podrá formar seres humanos capaces de cuidar de sí mismos, de los otros y del planeta que habitan.

Este ensayo nace del compromiso profundo de repensar la educación como un acto ético, afectivo y transformador. A través de esta reflexión, el autor asume

la promesa de visibilizar la urgencia de fortalecer la dimensión moral y emocional en los procesos educativos desde la infancia, entendiendo que no hay posibilidad de formar ciudadanos íntegros sin cultivar primero seres humanos sensibles, críticos y empáticos. La presente propuesta no es una simple sugerencia metodológica, sino una apuesta decidida por la dignificación de la infancia como etapa fundamental del desarrollo humano integral.

Es un compromiso; cuestionar las lógicas escolares tradicionales que reducen la educación a la transmisión de contenidos, y a proponer alternativas que sitúen el desarrollo ético y afectivo como eje articulador de todas las prácticas pedagógicas. Esta promesa implica también un acto de autocrítica, pues invita a los educadores, instituciones y sistemas a interrogar sus propios discursos y a revisar si realmente se están formando personas o simplemente preparando sujetos para rendir en pruebas estandarizadas.

Este compromiso no se sustenta en idealismos, sino en la convicción, respaldada por la evidencia teórica y empírica, de que una educación que humaniza es posible y necesaria. El autor se obliga a demostrar, a través de argumentos sólidos, que transformar el currículo, la práctica docente y la cultura institucional en clave humanista no solo es deseable, sino que es el camino más coherente para responder a los desafíos sociales, emocionales y éticos que enfrenta la niñez actual. Asimismo, la propuesta busca ir más allá del análisis teórico, ofreciendo orientaciones prácticas y viables que puedan ser asumidas por docentes, directivos y comunidades educativas en diferentes contextos. El compromiso aquí expuesto

no es neutro: es una toma de posición ante la realidad educativa que duele, que excluye, que fragmenta. Es una invitación a hacer de la escuela un espacio donde los niños aprendan a convivir, a dialogar, a cuidar y a amar, porque solo desde ahí será posible forjar un mundo más justo y más humano.

La presente reflexión académica pone en evidencia una tensión estructural en el sistema educativo colombiano entre el discurso de formación integral y las prácticas escolares que privilegian el rendimiento académico medido en cifras. Esta contradicción constituye uno de los puntos débiles más notorios del modelo educativo actual, y ha sido ampliamente documentada por estudios tanto nacionales como internacionales. Por ejemplo, el informe de la OECD (2018) destaca que, si bien Colombia ha avanzado en la cobertura y en la estructuración de estándares curriculares, los procesos de evaluación aún están excesivamente centrados en resultados cognitivos, dejando de lado indicadores relacionados con la convivencia, la salud mental, la participación democrática y el desarrollo socioemocional. Esta brecha entre lo que se dice y lo que se evalúa genera una cultura escolar donde los docentes y directivos priorizan aquello que es medible y sancionable, mientras que aspectos fundamentales como la ética, la empatía y la construcción de ciudadanía quedan subordinados o relegados a iniciativas puntuales, sin continuidad ni sistematicidad.

Un segundo punto débil se relaciona con la limitada formación de los docentes en competencias socioemocionales y éticas, lo cual afecta la implementación efectiva de procesos de formación integral. Aunque existen

lineamientos curriculares que promueven la educación en valores (MEN, 2010), la capacitación docente en esta área suele ser esporádica y poco contextualizada. Esta debilidad estructural tiene consecuencias en la coherencia del trabajo pedagógico, pues sin un acompañamiento profesional, los docentes tienden a reproducir prácticas tradicionales centradas en la disciplina normativa o en el cumplimiento de contenidos, dejando de lado el desarrollo afectivo y moral de los estudiantes. Además, muchos educadores no cuentan con herramientas teóricas ni didácticas para abordar conflictos interpersonales, fomentar la autorregulación emocional o promover el diálogo ético en el aula. Esta carencia se traduce en ambientes escolares reactivos, más que formativos, donde la sanción prevalece sobre la mediación y el castigo sobre la comprensión. Superar este déficit requiere un compromiso institucional por robustecer la formación inicial y continua del magisterio, incorporando de manera transversal la pedagogía del cuidado, la ética del educador y las habilidades socioemocionales como componentes esenciales del desarrollo profesional docente.

No obstante, entre los puntos fuertes se encuentra la creciente conciencia, tanto en el ámbito académico como en la opinión pública, sobre la necesidad de incluir la dimensión afectiva y moral en los procesos educativos. Esta tendencia se alinea con los hallazgos de investigaciones internacionales, como las del CASEL (2020), que muestran que los programas bien estructurados de aprendizaje socioemocional pueden incrementar hasta en un 11% el rendimiento académico y reducir significativamente los comportamientos disruptivos y las tasas de deserción

escolar. Además, estos programas fomentan actitudes positivas hacia la escuela, fortalecen la empatía y mejoran la capacidad de resolución de conflictos, lo cual demuestra que el desarrollo emocional no solo beneficia al estudiante individual, sino también a la dinámica general del entorno educativo.

Además, es destacable la existencia de experiencias significativas en instituciones educativas colombianas que han logrado implementar proyectos de formación en valores y educación emocional con éxito. Estos casos, aunque aún minoritarios, ofrecen rutas metodológicas para transformar el currículo tradicional desde enfoques más integradores. Como lo menciona Díaz-Serrano (2015), “los procesos educativos que logran consolidar una cultura escolar basada en el respeto, la cooperación y la empatía son también aquellos que han sabido articular el compromiso docente, el liderazgo directivo y el involucramiento de la comunidad” (p. 112). Estas experiencias demuestran que sí es posible construir ambientes escolares donde el aprendizaje ético y emocional se desarrolle de manera continua y significativa, siempre que exista una visión compartida y sostenida en el tiempo.

Al comparar estos hallazgos con investigaciones realizadas en contextos similares, como las desarrolladas en Brasil y México sobre programas de convivencia escolar, se encuentran coincidencias en las dificultades institucionales para mantener la continuidad de los procesos formativos en valores debido a cambios administrativos, falta de seguimiento y escasa articulación con las políticas públicas locales. Esto evidencia que no basta con la intención de formar ciudadanos éticos, sino que se requiere de una estrategia sistémica que involucre a todos los

actores educativos, desde los gobiernos escolares hasta las secretarías de educación, pasando por las familias y organizaciones de base. Sin un enfoque intersectorial y de largo plazo, las intervenciones corren el riesgo de diluirse o desaparecer frente a las presiones del sistema evaluativo tradicional.

Por tanto, uno de los principales aportes de este estudio reside en la articulación crítica de marcos conceptuales complementarios como los planteamientos de Kohlberg, Rogers y Freire con una interpretación situada de la realidad educativa colombiana. Esta integración teórica no solo enriquece la argumentación, sino que permite construir una propuesta más holística, pertinente y aplicable a contextos escolares concretos. Al combinar enfoques del desarrollo moral, la pedagogía humanista y la educación crítica, se fortalece la consistencia del análisis y se abren horizontes para una escuela que no se limite a instruir, sino que asuma el desafío de formar integralmente al ser humano en todas sus dimensiones: ética, emocional, cognitiva y social.

En coherencia con la problemática analizada y con la promesa ética planteada desde la proposición, esta propuesta busca ofrecer una ruta concreta y transformadora para hacer de la formación moral y afectiva un eje estructural de la educación básica en Colombia. Esta transformación no implica una reforma superficial del currículo, sino una reconfiguración profunda del proyecto pedagógico que guía la acción escolar. Se trata de pasar de un modelo centrado en la instrucción a uno comprometido con la formación integral del ser humano, donde el desarrollo ético y emocional tenga el mismo peso que el conocimiento científico, y

donde la escuela recupere su función social de formar ciudadanos conscientes, sensibles y responsables.

La propuesta parte de la convicción de que toda práctica educativa es una oportunidad para la construcción ética del sujeto. Por ello, se plantea la creación de un enfoque transversal de educación moral y afectiva, sustentado en tres líneas estratégicas complementarias: el rediseño curricular, la profesionalización docente en competencias socioemocionales, y la construcción de una cultura institucional basada en el cuidado y el reconocimiento.

En primer lugar, el rediseño curricular implica integrar de manera explícita objetivos formativos relacionados con el desarrollo ético y emocional en todas las áreas del conocimiento. Esto se traduce en la inclusión de contenidos, actividades y metodologías que promuevan la empatía, la reflexión moral, el pensamiento crítico y la autorregulación emocional. El currículo no debe fragmentar las dimensiones del ser, sino reconocerlas como interdependientes. Se propone el diseño de proyectos pedagógicos transversales que vinculen el conocimiento académico con experiencias éticas y afectivas reales, promoviendo una ciudadanía activa y comprometida desde la infancia.

En segundo lugar, la propuesta contempla una formación docente continua orientada a fortalecer el rol del maestro como mediador ético y emocional. Esta formación debe ir más allá de talleres ocasionales, y constituirse como un proceso permanente que integre conocimientos sobre desarrollo moral, gestión emocional, resolución pacífica de conflictos y pedagogía del cuidado. Los docentes deben

contar con herramientas teóricas y prácticas para acompañar a sus estudiantes desde una relación pedagógica que combine firmeza ética y sensibilidad afectiva. Además, esta formación debe estar contextualizada, respondiendo a las realidades locales y culturales de cada comunidad escolar.

La tercera línea estratégica es la construcción de una cultura escolar centrada en el cuidado mutuo y la corresponsabilidad ética. Esto implica transformar las relaciones al interior de la escuela, estableciendo ambientes seguros, democráticos y afectivos donde cada estudiante se sienta valorado y escuchado. La implementación de prácticas como los círculos de palabra, los pactos de convivencia contruidos colectivamente, las asambleas escolares, y las mediaciones entre pares, permiten institucionalizar una pedagogía de la escucha y del diálogo, fortaleciendo la agencia moral del estudiante en su comunidad educativa.

Esta propuesta también considera la participación activa de las familias y la comunidad, con el fin de articular un tejido educativo más amplio y coherente. La formación moral y afectiva no debe quedar confinada al aula, sino extenderse al contexto familiar y social, a través de procesos de diálogo, corresponsabilidad y acompañamiento mutuo a través de las escuelas de padres. Para ello, se hace necesario diseñar estrategias de formación y sensibilización, de modo que se genere una sinergia educativa donde los valores vividos en la escuela se refuercen en otros entornos cotidianos.

Esta propuesta constituye una apuesta por una escuela que, sin abandonar los estándares de calidad académica, se atreve a humanizar el proceso educativo y a situar en el centro de su quehacer la formación del carácter, la sensibilidad y el compromiso social. Se trata de una transformación educativa que responde al desafío de formar sujetos autónomos, empáticos y éticos, capaces de construir comunidades más justas, pacíficas y solidarias.

CONCLUSIONES

Los hallazgos desarrollados a lo largo de este artículo permiten reafirmar que la educación básica en Colombia enfrenta una deuda profunda en relación con la formación moral y afectiva de los estudiantes. Aunque los marcos curriculares oficiales hacen referencia a una educación integral, en la práctica persiste una lógica escolar reduccionista que privilegia los resultados académicos medibles sobre el desarrollo ético y emocional. Esta tensión fue planteada desde la introducción como el problema central del ensayo, y se ha demostrado a través de evidencias teóricas, datos empíricos y análisis crítico del contexto educativo. La desarticulación entre el discurso y la práctica revela una desconexión preocupante entre lo que se proclama como ideal educativo y lo que se concreta en las aulas.

En correspondencia con los objetivos formulados, el análisis permitió evidenciar que el modelo educativo actual carece de una articulación real entre los fines humanistas de la educación y las prácticas pedagógicas implementadas cotidianamente. El primer objetivo, orientado a sustentar teóricamente la necesidad de integrar la dimensión ética en el proceso formativo, fue alcanzado mediante el estudio de marcos conceptuales sólidos como el desarrollo moral de Kohlberg, la pedagogía humanista de Rogers y la educación liberadora de Freire. Estas teorías, integradas con una lectura contextual de la realidad escolar colombiana, ofrecieron una base argumentativa robusta para afirmar que el aprendizaje auténtico solo es posible en ambientes que propician el crecimiento emocional y la conciencia moral.

El segundo objetivo, relacionado con la identificación de tensiones y contradicciones en el abordaje escolar del problema, permitió establecer que los esfuerzos institucionales por fomentar valores suelen ser episódicos, fragmentarios y carentes de continuidad. Esta fragmentación no solo limita el impacto de las acciones educativas, sino que refuerza la percepción de que la formación moral es una tarea secundaria. En muchos casos, los docentes no se sienten preparados ni respaldados para asumir el reto de la educación afectiva, lo que genera desmotivación, resistencia o delegación de esta responsabilidad a otros actores. Esta constatación refuerza la necesidad de repensar la formación docente, la estructura del currículo y las condiciones institucionales para una implementación sostenible.

El tercer objetivo, orientado a formular propuestas viables para transformar el enfoque actual, fue cumplido mediante la presentación de un modelo de intervención transversal que articula currículo, formación docente, cultura institucional y comunidad. Esta propuesta no es una fórmula acabada, sino una orientación que invita al rediseño creativo de las prácticas escolares desde una ética del cuidado, la escucha y la corresponsabilidad. Como aproximación a la solución del problema, plantea que solo una educación que reconozca al estudiante como sujeto ético y emocional podrá incidir significativamente en su desarrollo humano y en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

Se reconoce, sin embargo, que la implementación de una educación integral enfrenta desafíos estructurales importantes. Entre ellos se encuentran la resistencia

al cambio en las instituciones educativas, la sobrecarga administrativa de los docentes, la débil formación inicial en pedagogía moral y afectiva, y la falta de indicadores cualitativos para evaluar el impacto de estas prácticas. Estos factores constituyen obstáculos reales que deben ser considerados si se pretende avanzar en una reforma educativa profunda. No obstante, la presencia de experiencias exitosas, tanto a nivel nacional como internacional, demuestra que es posible superar estas barreras cuando existe voluntad política, liderazgo pedagógico y compromiso institucional.

Asimismo, los hallazgos permiten validar el planteamiento inicial: la ausencia de estrategias formativas centradas en el desarrollo moral y afectivo impide que la escuela cumpla plenamente su función humanizadora. Problemas como la competitividad excesiva, la desmotivación escolar, la indiferencia ante el otro y la escasa capacidad para resolver conflictos de forma pacífica, son síntomas de una formación fragmentada. Por tanto, las propuestas aquí presentadas se erigen como una respuesta propositiva, que no solo señala deficiencias, sino que abre posibilidades reales para construir ambientes escolares más sensibles, justos y transformadores.

Como proyección, se plantea la necesidad de profundizar en estudios de caso que permitan documentar experiencias exitosas en la implementación de pedagogías afectivas y éticas. También resulta pertinente abrir líneas de investigación que indaguen sobre la percepción de los estudiantes frente a la formación en valores, así como sobre el impacto de estas estrategias en la

convivencia escolar y el sentido de pertenencia institucional. El análisis longitudinal de procesos pedagógicos centrados en la ética y la emocionalidad puede brindar pistas valiosas para la formulación de políticas públicas más integrales y sensibles al contexto.

Finalmente, se retoma el interrogante planteado en la introducción: ¿está la escuela colombiana preparada para formar integralmente a sus estudiantes? La respuesta, a la luz de este análisis, indica que aún hay un camino por recorrer. No obstante, también deja abierta la posibilidad esperanzadora de construir una escuela distinta, donde la formación del carácter y la sensibilidad ética no sean un añadido, sino el núcleo mismo del quehacer pedagógico. Esta transformación, aunque compleja, es necesaria y posible si se asume con valentía, compromiso y visión ética. En este sentido, la educación deja de ser solo una herramienta para el desarrollo personal y se convierte en una fuerza colectiva para la reconstrucción social.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz-Serrano, L. (2015). *Educación moral en la infancia: Enfoques y experiencias*. Editorial Universitaria.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (2015). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Kohlberg, L. (1972). Stages of moral development. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 23-92). Holt, Rinehart and Winston
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Lineamientos curriculares*. MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2.^a ed.). Teachers College Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.