

Artículo de revisión

Educación socioemocional desde la pedagogía de la muerte: espacio de insurgencia en el contexto educativo



Socio-emotional education from the pedagogy of death: a space for insurgency in the educational context

Educação socioemocional a partir da pedagogia da morte: um espaço de insurgência no contexto educacional

Carlos Alberto Fernández Silva¹  0000-0002-3610-7577  carlosalberto.fernandez@ulagos.cl

Claudio Radriel Mancilla Mancilla¹  0000-0002-3712-984X  claudio.mancilla2@ulagos.cl

¹ Universidad de Los Lagos. Puerto Montt, Chile.

Recibido: 14/01/2025

Aceptado: 3/09/2025

RESUMEN

La educación socioemocional se presenta en el campo de la educación formal como un elemento que, pese a existir evidencias de su aplicación, ha quedado relegado al plano de lo discursivo y a la voluntariedad de las prácticas docentes, las que tradicionalmente se han caracterizado por adherir el racionalismo cartesiano. Para el presente artículo se estableció como objetivo: argumentar que la pedagogía de la muerte constituye un posible enfoque para el fortalecimiento de la educación socioemocional en Chile, y que ambas representan un espacio de insurgencia frente a la hegemonía de la razón cartesiana en la educación. Para ello, se realizó una revisión documental y bibliográfica a partir de la cual se abordaron conceptos relacionados con la educación socioemocional en la educación formal, para posteriormente establecer vínculos con la pedagogía de la muerte partiendo desde sus definiciones y desarrollo en el contexto iberoamericano en el periodo 2022-2023,

culminando con un análisis crítico sobre su carácter disruptivo en la educación formal. Como resultado, se exponen tensiones y reflexiones críticas pertinentes para el contexto educativo formal contemporáneo. Como parte de las conclusiones, se estableció que la pedagogía de la muerte y la educación socioemocional se presentan como insurgencias necesarias de la educación, al posibilitar el reconocimiento, la visibilidad y la atención de aquellas dimensiones humanas que han sido negadas, anuladas o minorizadas en el contexto educativo tradicional.

Palabras clave: enseñanza; emociones; afecto; muerte; decolonización.

ABSTRACT

Socio-emotional education is presented in the field of formal education as an element that, despite the existence of evidence of its application, has been relegated to the discursive plane and to the voluntary nature of teaching practices, which have traditionally been characterized by adhering to Cartesian rationalism. The objective of this article was to argue that the pedagogy of death constitutes a possible approach to strengthening socio-emotional education in Chile, and that both represent a space of insurgency against the hegemony of Cartesian reason in education. To this end, a documentary and bibliographic review was carried out, from which concepts related to socio-emotional education in formal education were addressed, to subsequently establish links with the pedagogy of death based on its definitions and development in the Ibero-American context in the period 2022-2023, culminating with a critical analysis of its disruptive nature in formal education. As a result, tensions and critical reflections relevant to the contemporary formal educational context are exposed. As part of the conclusions, it was established that the pedagogy of death and socio-emotional education are presented as necessary insurgencies in education, enabling the recognition, visibility, and attention to those human dimensions that have been denied, annulled, or marginalized in the traditional educational context.

Keywords: teaching; emotions; affection; death; decolonization.

RESUMO

A educação socioemocional é apresentada no campo da educação formal como um elemento que, apesar das evidências de sua aplicação, tem sido relegado ao nível do discurso e da voluntariedade

das práticas pedagógicas, tradicionalmente caracterizadas pela construção do conhecimento com base no racionalismo cartesiano. O objetivo deste artigo é argumentar que a pedagogia da morte constitui um cenário possível para o fortalecimento da educação socioemocional, e que ambas representam um campo de insurgência contra a hegemonia da razão cartesiana na educação. Para tanto, foi realizada uma revisão documental e bibliográfica, a partir da qual foram abordados conceitos relacionados à educação socioemocional na educação formal, para posteriormente estabelecer vínculos com a pedagogia da morte como alternativa para sua aplicação, com base em suas definições e desenvolvimento no contexto ibero-americano no período 2022-2023, finalizando com a argumentação a respeito da proposta insurgente. Como resultado, são apresentadas tensões e reflexões críticas relevantes para o contexto educacional formal contemporâneo. Como parte das conclusões, foi estabelecido que a pedagogia da morte e a educação socioemocional são apresentadas como insurgências necessárias da educação, pois permitem o reconhecimento, a visibilidade e a atenção das dimensões humanas que foram negadas, anuladas ou minimizadas no contexto educacional tradicional.

Palavras-chave: ensino; emoções; afeto; morte; descolonização.

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación en Chile establece que "(...) la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo (...)" (Chile, Ministerio de Educación, 2009), visión que en Latinoamérica también es compartida con legislaciones de otros países como Colombia y Perú.

Pese al esfuerzo de algunos estados en reconocer la oportunidad de integrar otras esferas del conocimiento en la educación formal, se dificulta hacer evidentes prácticas pedagógicas cotidianas y sostenidas en el tiempo que den cuenta de su desarrollo, y que, al llevarlas al plano de las competencias, presentan diferencias radicales en comparación con aquellas desde las que se fomenta el saber y el hacer.

Los aspectos de desarrollo espiritual y afectivo, por ejemplo, se encuentran presentes en las orientaciones Ministeriales en Chile, alineándose al concepto de educación socioemocional (ESE),

impulsado por la CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, s. f.); sin embargo, no hay certeza respecto de su aplicación en las instituciones educativas. Por ello cabe preguntarse: ¿se están integrando estas áreas de formación en las prácticas pedagógicas cotidianas?

Pese a que existen experiencias docentes documentadas en relación con la ESE, que podrían sustentar políticas públicas a nivel nacional (Milicic Müller *et al.*, 2024; Poblete Christie *et al.*, 2016; Sánchez Duque, 2022), no son suficientes aún para posicionar la educación socioemocional como elemento de importancia en la formación inicial docente o para concebirla desde una perspectiva transversal a la educación formal.

El problema pareciera ser la fragmentación de sus enfoques, sumado a las dificultades en su implementación, producto de la falta de conocimiento respecto de estrategias socioemocionales, y la escasa relación con esta temática desde las experiencias formativas propias por parte del profesorado (Bächler Silva *et al.*, 2020; Loubiès Valdés *et al.*, 2020; Navarro Navarrete *et al.*, 2022; Valenzuela-Zambrano *et al.*, 2021).

A pesar de lo anterior, de forma casi aislada y sucinta, la ESE se trabaja en experiencias pedagógicas actuales de manera exitosa, en las cuales se permiten considerar aspectos sensibles, íntimos e incluso temidos como lo es la muerte, capaz de generar la tan deseada convergencia experiencial, al ser esta un fenómeno normativo y universal que hace parte del curso de vida (De La Herrán Gascón & Rodríguez Herrero, 2020).

Pese a que la muerte en el contexto latinoamericano se vincula mayoritariamente con aspectos negativos como los son el dolor, sufrimiento y con la consecuente generación de tabúes que pueden opacar sus aportes a la formación (Alves & Kovács, 2016; Molina-Fernández & Moreno Vilches, 2022; Morales Ramón *et al.*, 2020), se hace indispensable reconocer que, como temática educativa, permite explicitar aspectos socioemocionales, y con ello la importancia de fomentar un ejercicio reflexivo que, partiendo desde el desarrollo individual, reconoce la existencia humana desde una complejidad ecológica y, por ende, relacional.

La pedagogía de la muerte se presenta como una oportunidad para incorporar la empatía, compasión, espiritualidad, entre otros aspectos de la ESE, claves para la formación humana, y que guardan correspondencia con la trascendencia social de la educación (Sierra Gutiérrez, 2022).

Posicionar estas temáticas como relevantes en la educación implica considerar el valor de lo subjetivo y lo situado, representando un posicionamiento insurgente frente a sistemas y prácticas educativas centradas en la construcción del conocimiento desde aspectos netamente racionales, que remiten a tradiciones cartesianas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la presente revisión presenta conceptos, tensiones y reflexiones relacionados con la educación socioemocional en la educación formal, para posteriormente establecer vínculos con la pedagogía de la muerte a partir de sus definiciones y desarrollo en el contexto iberoamericano, finalizando con la argumentación respecto a su potencial insurgente.

En su desarrollo, el texto evidenciará análisis y reflexiones que guardarán relación con discursos provenientes de epistemologías decoloniales.

DESARROLLO

La educación socioemocional (ESE)

La educación socioemocional (ESE) se define como un "proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias" (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, s. f.).

Lo anterior, inserto en el contexto educativo formal a través del modelo de formación por competencias, y reconocido en la Ley General de Educación en Chile (Chile, Ministerio de Educación, 2009; EducarChile, 2019), adquiere un carácter deontológico en el contexto de las prácticas docentes.

Sin embargo, el enfoque habitual de la formación conduce a dar relevancia a aspectos ligados con el conocer y el hacer, que son reflejo del legado histórico de la tradición cartesiana, y que se refuerzan con la persecución de estándares, concentrando los esfuerzos de las instituciones educativas en su obtención.

Algunas de las tensiones al respecto, se hacen presentes en el siguiente fragmento escrito por Catherine Walsh:

(...) el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar "desde" y "con", alentando procesos y prácticas "praxísticas" de teorización (...), que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor (Walsh, 2014, pp. 69-70).

Desde el campo científico, la emocionalidad ha sentado sus fundamentos, a partir de propuestas provenientes de diferentes tradiciones, tanto positivistas como fenomenológicas (Scarantino, 2016); pese a ello, no ha logrado la valoración y reconocimiento suficientes en el campo educativo.

Investigaciones como la realizada por Fried *et al.* (2015), evidencian que las emociones han contado con poco interés en el pasado, ya que el término se tomó del lenguaje coloquial para desarrollarlo en el plano académico, principalmente por investigadoras y filósofas, evidenciando problemáticas a analizar desde aspectos de género, como las características patriarcales y hegemónicas presentes en el sistema educativo.

Jacqui Alexander refuerza esta idea desde afectos específicos, al manifestar que, aspectos como la espiritualidad han sido rechazados en la academia por considerarse supersticiosos: "existe un entendimiento tácito de que ninguna postmodernista que se respete querría alinearse (al menos en público) con una categoría tal como lo espiritual, que parece ser tan fija, tan inmutable, tan impregnada de tradición. Muchas, sospecho, han sido forzadas a entrar en un closet espiritual" (Alexander, 2005).

Además de estas dificultades, la falta de conocimiento del profesorado respecto de su aplicación (Bächler Silva *et al.*, 2020; Loubiès Valdés *et al.*, 2020; Navarro Navarrete *et al.*, 2022; Valenzuela-Zambrano *et al.*, 2021) representa un reto importante para el ámbito educativo en la actualidad, invitando a establecer posturas críticas respecto a las políticas públicas existentes en la materia, en relación con posibles interpretaciones utilitaristas, en las cuales también puede tener cabida una visión errónea de carácter representacional en relación con el tema afectivo, que lo distancia de su base fenomenológica.

Lograr el fortalecimiento de la ESE representa el reconocimiento de aspectos afectivos y sentipensantes (González-Grandón & Suárez-Gómez, 2023) por parte del profesorado, y con ello, la consciencia respecto del aporte que se realiza en el proceso de aprendizaje-enseñanza en relación con la dimensión individual, que a su vez reconoce y aporta a la construcción de colectividad y aleja la práctica docente de visiones instrumentales y transmisionistas.

La reciente pandemia del SARS-COV2 puede considerarse como una de las mayores justificaciones para dotar de la máxima atención y prioridad a la educación socioemocional. Este evento, de orden mundial, generó efectos emocionales negativos en los seres humanos de forma residual, y que, a nivel de las instituciones educativas, conllevó a dar más visibilidad a aspectos como la violencia, el bienestar mental (Paricio Del Castillo & Pando Velasco, 2020; Ubiidxa Rios Peña & Furlán, 2024), y a dar respuestas concretas como la Política de Reactivación Educativa Integral, impulsada en Chile desde el año 2022, la cual incluyó la convivencia, el bienestar y la salud mental como uno de sus ejes principales.

Esta política evolucionó en el Plan de Reactivación Educativa, que actualmente enfatiza el fortalecimiento de aspectos socioemocionales, convivencia escolar y equidad de género (Chile, Ministerio de Educación, 2022, 2025), encontrando sus mayores debilidades en la voluntariedad en su aplicación, y la falta de mecanismos que garanticen su continuidad en el curso formativo.

Para remediar lo anterior, se requieren propuestas de trabajo transdisciplinar con una aproximación holística, en la que se vinculen a todas las personas que integran las comunidades educativas (Fried *et al.*, 2015), aspecto que resulta crucial, si se tiene presente que, tradicionalmente, la implementación de la ESE en el contexto chileno se ha caracterizado por estar centrada exclusivamente en el estudiantado.

Por otra parte, el estado debe ser garante de la incorporación de la ESE en la que se faciliten espacios reflexivos de autoinspección en el contexto educativo, asegurando el sentido vital y trascendente del proceso de aprendizaje.

A fin de potenciar estos aspectos, también es necesario el desarrollo de programas de capacitación para quienes están en el ejercicio docente, y que, de forma preventiva, se revisen y adecúen los currículos de pregrado, asegurando la incorporación de esta perspectiva desde el inicio de la formación pedagógica (Calderón Calderón, 2024; Ricardo Gato *et al.*, 2023).

En este contexto, es pertinente buscar alternativas que faciliten la incorporación de la ESE. Es por ello que la emergente pedagogía de la muerte se convierte en una propuesta a considerar, ya que, pese a los tabúes existentes en relación con la muerte en el contexto social, representa un punto de confluencia para la educación socioemocional, ampliando las perspectivas para su implementación.

Pedagogía de la muerte

Para acercarse a su definición, se tomará como referente el trabajo realizado por De la Herrán Gascón y Rodríguez Herrero (2020), quienes la catalogan como una "pedagogía aplicada al estudio de la inclusión de la muerte en la educación y la enseñanza, así como de la educación y la enseñanza, que incluyen la muerte, y todo lo relacionado con ellas" (De La Herrán Gascón & Rodríguez Herrero, 2020, p. 39).

A partir de estos autores, González Collado la interpreta como "la parcela de la Pedagogía encargada de investigar todo lo relacionado con la inclusión de la muerte y su conciencia, en la educación y la enseñanza. Incluye dos enfoques didácticos: el previo y el paliativo" (González Collado, 2021).

Lo anterior invita a considerar la muerte en la educación como una oportunidad que permite anticiparse al propio fenómeno de morir, al potenciar la conciencia respecto de la existencia, y la expresión de afectos vinculados con el estar y sentirse presente.

A la vez, reconocer a la muerte como una parte constitutiva de lo humano permite explicitar y acoger aspectos como el dolor y el sufrimiento que, como experiencias generadoras de conocimientos vitales, hacen pertinente el acompañamiento pedagógico, a partir del cual se posibilitan procesos reflexivos y sentipensantes de manera intencionada.

El concepto de pedagogía de la muerte se incorporó aproximadamente desde 1920 en Estados Unidos, presentando un desarrollo importante en España (Rodríguez Herrero *et al.*, 2019); mientras que para Latinoamérica, Gascón menciona que: "(...) los nuevos retos vienen formulados, para España, por investigadores del ámbito anglosajón y, para Latinoamérica, por investigadores españoles. El resultado no es una investigación basada en voces, sino en ecos, más exteriorizante que interiorizada" (De la Herrán Gascón, 2015, p. 26).

Esto se puede interpretar como una posibilidad para Latinoamérica, en cuanto a una apropiación situada que, sin desconocer los aportes realizados en otros países, facilite la construcción de una

pedagogía de la muerte en la que se vinculen posturas críticas, dialógicas, y colectivas, evitando de esta manera neocolonialismos en el contexto educativo, y que, para efectos de la temática central, permitirían mayor visibilidad a la ESE.

Si se considera las publicaciones aparecidas entre el año 2022 y 2023 sobre la pedagogía de la muerte en Iberoamérica, comprobamos que España presenta trabajos predominantemente cualitativos (Agrelo Costas & Mociño-González, 2023; Martínez-Heredia *et al.*, 2023; Martínez-Heredia & Santaella Rodríguez, 2023; Rodríguez Herrero, De La Herrán Gascón, & Poveda García-Noblejas, 2023; Sánchez-Huete *et al.*, 2022; Trujillo Vargas *et al.*, 2023) en relación con personas adultas (Ramos-Pla *et al.*, 2023; Rodríguez Herrero, De La Herrán Gascón, & García Sempere, 2023; Trujillo Vargas *et al.*, 2023), personas mayores (Martínez-Heredia *et al.*, 2023; Martínez-Heredia & Santaella Rodríguez, 2023) e infantes (Agrelo Costas & Mociño-González, 2023; Alvar, 2022; Rodríguez Herrero, De La Herrán Gascón, & Poveda García-Noblejas, 2023), y como temática transversal en la educación (Molina-Fernández & Moreno Vilches, 2022; Sánchez-Huete *et al.*, 2022).

En Latinoamérica, al contrario, la temática está poco explorada (Almeida-Santos *et al.*, 2022; Almonacid & Burgos, 2023; Gomes Lopes *et al.*, 2022; Ow & Montenegro, 2022; Pacheco Senejoa *et al.*, 2023; Barros dos Santos *et al.*, 2022), presentando mayor vínculo con la formación de pregrado en el área de la salud, específicamente desde la enfermería, y abordando experiencias de capacitación en relación con la prevención del suicidio.

Otra línea de publicaciones expone vulnerabilidades sociales desde las cuales se desarrolla la práctica docente, como lo son las vivencias del narcotráfico, que implican -dentro de otras- una estrecha relación con la muerte, dando indicios de una interpretación situada y, por tanto, pertinente en relación con la pedagogía de la muerte que, a su vez, toma distancia y marca la diferencia con las producciones españolas.

Desde estos contextos, se debe tener presente que, para Latinoamérica, este tipo de pedagogía puede encontrar múltiples resistencias, especialmente si se tienen presente los aspectos culturales a partir de los cuales se han evidenciado tabúes en relación con la muerte (Fernández-Silva *et al.*, 2024; Mazzetti Latini, 2017); entre ellos, el de culturas que, mayoritariamente, sobrevalora aspectos como la juventud y la belleza, impidiendo ver en el dolor y el sufrimiento, tanto real como potenciales, posibilidades de conocimiento socioemocional que, a partir de experiencias humanas individuales, posibilitan un sentido colectivo.

Frente a los mismos, ¿solo los tabúes hacia la muerte podrían generar dificultades para incorporar la muerte como temática formativa? o ¿se puede considerar que se trata de un aspecto sintomático relacionado con el rechazo inconsciente hacia otras formas de conocer desligadas a lo racional, como sucede con la educación socioemocional?

Independientemente de la respuesta a estas interrogantes, tanto la ESE como la pedagogía de la muerte persiguen una misma intención educativa: ser un aporte a la formación del ser humano desde una perspectiva holística.

Resulta pertinente en este punto realizar una comparación entre las orientaciones curriculares para el ámbito escolar a nivel país en relación con la ESE, y que toman como referencia los fundamentos de la CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, s. f.; EducarChile, 2019), y algunas características de la pedagogía de la muerte (Tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre la educación socioemocional y la pedagogía de la muerte

	Educación socioemocional	Pedagogía de la muerte
Orientación	Centrada en el estudiantado	Considera toda la comunidad educativa
Habilidades - Modelo de formación por competencias	• Autoconocimiento • Autovaloración • Autocontrol • Autoaceptación • Autonomía • Mentalidad de crecimiento • Determinación • Perseverancia • Autocuidado • Toma de perspectiva • Toma de decisiones • Empatía • Relaciones respetuosas • Comunicación	Potencia todas las habilidades descritas a partir del modelo de formación por competencias.

	• Valoración de la diversidad • Resolución de conflictos • Comunicación • Trabajo en equipo • Manejo del estrés	
Aspectos innovadores		• Vínculo con aspectos espirituales. • Reconocimiento del dolor como experiencia vital. • Releva el trabajo transdisciplinar. • Perspectiva transgeneracional.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estas características, se puede dar cuenta que desde la pedagogía de la muerte se posibilita una comprensión más amplia de los aspectos socioemocionales, que, al ser considerados desde cada integrante de la comunidad educativa, reconocen la complejidad de estos, y favorecen la implementación de acciones educativas más robustas, y con mayor probabilidad de mantenerse en el tiempo como aprendizajes permanentes.

En relación con el trabajo transdisciplinar, es una característica relevante, puesto que se expone la necesidad de contar con diversidad de miradas ante la complejidad del fenómeno socioemocional; mientras que la perspectiva transgeneracional permite considerar aspectos vinculantes entre quienes componen las comunidades educativas, en reconocimiento de sus diferencias etarias y explorando intereses en común.

En Chile, la ESE se presenta vinculada y orientada exclusivamente al ámbito escolar, dejando de lado los contextos de formación universitaria y técnico profesional, que si bien se basan en competencias en las que se incluyen las del "ser", generan un campo de mayor incertidumbre en relación con su aplicación, y en las que se debe tener presente la dificultad adicional que representa la formación desde una perspectiva andragógica.

Pese a las dificultades del entorno sociopolítico en relación con la implementación de la ESE, no se puede dejar de lado uno de los aspectos más importantes en relación con la temática, y es el contexto individual, ya que su abordaje implica enfrentar las carencias emocionales, los sistemas de creencias e incertidumbres, así como los traumas individuales, los duelos y la complejidad de las vulnerabilidades (Valdez Fernández *et al.*, 2022); trabajo que, resulta más cómodo adoptar desde posturas evasivas, manteniendo el ejercicio formativo centrado en la transmisión de conocimientos.

Desde esta mirada, es válido preguntarse: ¿qué pasa con la pedagogía como acto político, y por ende al posicionamiento crítico por parte de quien educa? ¿Podría considerarse dicha evasión como una falta deontológica en el contexto pedagógico? Posicionarse desde el reconocimiento de la importancia de las subjetividades en la educación, ¿constituye un acto insurgente y necesario en la educación actual?

En relación con la insurgencia

Mencionar las insurgencias en lo pedagógico puede sumar a las resistencias existentes ante temáticas como lo son la muerte y afectividad; no obstante, si se tiene presente la hegemonía del racionalismo y la visión patriarcal de la educación, traerlas al plano de la formación, de por sí, deben considerarse como un acto insurgente y de necesaria incorporación.

Al respecto, Naranjo (2007), uno de los principales exponentes de la educación socioemocional en Chile, menciona que:

(...) La educación patriarcal, que es la que conocemos desde siempre, es una educación predominantemente intelectual en la que los demás aspectos del ser humano son desestimados. Es éste claramente el caso de la función materna interior, que tiene que ver con ese cerebro límbico, ligado al amor, que compartimos con nuestros antepasados mamíferos (Naranjo, 2007, p. 15).

El cuestionamiento que emerge es, si las instituciones educativas ejercen la formación reconociendo aspectos trascendentales para lo humano como lo es el amor, la espiritualidad o el fin de la vida, por citar algunos ejemplos.

Contreras Islas y Gonzáles-Grandón refiriéndose a este aspecto indican:

Imaginemos un mundo en el que aprender a escuchar a la otra persona, a abrazarla, a comunicarse con ella a través de la mirada, sean parte de los planes de estudio y diseños curriculares. ¿Qué implicaciones tendría esto para la labor pedagógica? Una sociedad que aspira al bienestar solidario requiere de seres humanos cultivados en los saberes prácticos del sentipensamiento, de la conciencia pre-reflexiva, de hábitos afectivos e interafectivos, y de la escucha atenta de las demás personas para regular el aprendizaje, que no puede ser impuesta desde afuera, reproduciendo prácticas coloniales. Por el contrario, debe emerger en la dinámica propia, situada y contextual de cada comunidad (Contreras Islas & González Grandón, 2024, p. 296).

Sin lugar a duda, posicionarse desde esta perspectiva requiere insurgencia y, por tanto, posicionamiento político. La pedagogía concebida como acto político, motiva a considerar como necesario el propiciar cambios en la educación en todos los niveles formativos que, en relación con el tema que se está abordando, posicione el reconocimiento de la emocionalidad como un aspecto fundamental.

Para Catherine Walsh, la pedagogía como un acto político, en particular para Latinoamérica, implica reconocer que la razón guía la construcción del conocimiento, y su origen radica en formas de pensar colonizadoras, que invitan a su análisis crítico. Emplea la analogía del "agrietar para sembrar", entendiéndose que la labor docente consiste en agrietar el sistema educativo, para sembrar inquietudes y pensamiento crítico, en relación con el racionalismo, reconociendo la educación como acto transformador que, incluso, trasciende los establecimientos educativos, al estar insertos en un entorno social del cual no son ajenos (Walsh, 2014; Walsh & Monarca, 2020).

Desde planos meso y macrocontextuales, las insurgencias también se vinculan con exigencias hacia el estado respecto de la generación de políticas públicas que garanticen sistemas permanentes de capacitación y apoyo, en las que los liderazgos idóneos en relación con estas temáticas resultan fundamentales; para evitar considerarles como un foco de interés de mercado educativo, y/o como un aspecto que suma al listado de tareas que se le solicitan al docente, y que se verifican bajo lógicas funcionalistas, con lo cual se perdería su valor.

Resulta inquietante mencionar que en la actualidad al profesorado en el ámbito escolar se le evalúa por cumplir con el desarrollo de actividades de ESE, sin contar con la formación suficiente para llevarla a cabo.

Sin embargo, la inquietud se genera ante el aparente poco interés por solicitar su fortalecimiento, y mostrarse más vehementes, cuando de manifestarse se trata, por otros aspectos que les convoca como, por ejemplo, el salarial.

La insurgencia, entonces, desde la presente propuesta, implica el desarrollo de actos creativos que conlleven a proponer, a implementar y demostrar que otras formas de conocimiento son posibles, que las vivencias subjetivas son fundamentales, que posibilitan actos dialógicos, y, por tanto, promueven aspectos como la ciudadanía, en los cuales es crucial el liderazgo desde las instituciones de educación formal en su función de vinculación con el medio.

Con los argumentos expuestos, resultaría incuestionable la importancia de la ESE en el curso de la educación formal, y las posibilidades que se presentan a partir de la pedagogía de la muerte, conllevando a reconocer que la omisión de estos aspectos en lo formativo, constituyen una falta al deber ser en el ejercicio docente; los anterior, si bien no necesariamente trae consecuencias legales, genera la posibilidad de impactar negativamente -o lo que podría ser peor- no impactar, y con ello, promover el desarrollo de comunidades educativas indiferentes y, por tanto, un actuar deshumanizante.

A modo de reflexiones finales, se plantean las siguientes preguntas: ¿la educación socioemocional en la actualidad permite reconocer y afrontar los afectos que implica la muerte de cualquier integrante de la comunidad educativa? ¿Se reconoce la muerte como parte de las realidades educativas, con consecuencias emocionales en los individuos y las colectividades? Como educadores, y a todo nivel formativo, ¿se cuenta con el conocimiento necesario para desarrollar una práctica pedagógica que vincule la educación socioemocional en forma explícita? Si en alguna de las respuestas se evidencian debilidades, ¿acaso no justifican el desarrollo de prácticas pedagógicas insurgentes?

CONCLUSIONES

La pedagogía de la muerte y la educación socioemocional se presentan como necesarias en la educación actual, al posibilitar el reconocimiento, la visibilidad y la atención de aquellas dimensiones humanas que han sido negadas, anuladas o minorizadas en el contexto educativo tradicional. Cobran especial relevancia en la sociedad de hoy, caracterizada por una crisis de subjetividad y la consecuente necesidad de alternativas educativas que subsanen los reduccionismos históricos de la educación a la mera dimensión cognitiva.

En este sentido, la pedagogía de la muerte habilita la construcción de nuevos escenarios formativos que aborden la finitud como una dimensión constitutiva de lo humano, así como el duelo y el sufrimiento como procesos inherentes a la vida y que, por tanto, precisan ser atendidos y acompañados pedagógicamente.

Esto implica el desarrollo de competencias socioemocionales, éticas y espirituales que permitan a las comunidades educativas transitar las inevitables pérdidas de una manera digna, resiliente y solidaria, fomentando prácticas pedagogías como actos políticos respecto de los esquemas tradicionales de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrelo Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). Literatura infantil: Un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 231-240. <https://doi.org/10.5209/dill.83868>

Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Duke University Press.

Almeida-Santos, K. K., Almeida-Mestre, G., Soares-Silva, J. D. S., Gabriela-Silva, M., Rosendo-Silva, R. A., & Souza-Silva, R. (2022). Comparación del nivel de miedo a la muerte en estudiantes de Enfermería y Pedagogía. *Enfermería Clínica*, 32(6), 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2022.02.003>

- Almonacid, J., & Burgos, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2). <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2.96225>
- Alvar, G. (2022). Pedagogía y muerte en la Edad Media: De Catón a Próspero. *Revista de Poética Medieval*, 36, 25-56. <https://doi.org/10.37536/RPM.2022.36.36.96626>
- Alves, E., & Kovács, M. (2016). Morte de aluno: Luto na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 403-406. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202990>
- Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L., & Poblete Christie, O. G. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Barros dos Santos, H. G., Milani Nespoli, A., Reschetti Marcon, S., Martínez Espinosa, M., & Spindler Faria, J. (2022). Attitudes towards suicidal behavior: The effect of an educational intervention on university professors. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 43, e20210192. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2022.20210192.en>
- Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophía*, 37, 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Chile, Ministerio de Educación. (2009, septiembre 12). *Ley 20370, establece la Ley general de educación*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Chile, Ministerio de Educación. (2022). *Política de reactivación educativa integral. Seamos comunidad*. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación. (2025). *Plan de reactivación educativa 2024. Segundo informe semestral al Congreso de Chile*. Ministerio de Educación. https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2025/03/PLAN-DE-REACTIVACIÓN-ENERO-2025_V3.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. f.). *Fundamentos del aprendizaje socioemocional*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel>

Contreras Islas, D. S., & González Grandón, X. (2024). Hacia una ética sentipensante: Cultivando experiencias encarnadas de bienestar solidario. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 92, 145-159. <https://doi.org/10.6018/daimon.492381>

De La Herrán Gascón, A. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. FarenHouse. <https://www.farenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/19>

De La Herrán Gascón, A., & Rodríguez Herrero, P. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 35-141. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4.65>

EducarChile. (2019, septiembre 5). *Modelo de formación por competencias: Una educación para conocer, hacer y ser*. Educarchile. <https://www.educarchile.cl/articulos/modelo-de-formacion-por-competencias-una-educacion-para-conocer-hacer-y-ser>

Fernández-Silva, C. A., Mancilla-Mancilla, C. R., Kappes, M., & Antiñirre Mansilla, B. (2024). Actitudes ante la muerte en profesionales de enfermería latinoamericanos: Una revisión integrativa. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 13(2), e3772. <https://doi.org/10.22235/ech.v13i2.3772>

Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://www.iier.org.au/iier25/fried.html>

Gomes Lopes, F., Sabino Paiva, G., Fernandes Farias, N., Santos Cassiano, I., & Silveira Penha, P. (2022). Educación para la muerte: Formación en tanatología para la actuación en salud. *Cadernos ESP*, 16(1), 122-127. <https://doi.org/10.54620/cadesp.v16i1.557>

González Collado, P. (2021). *Educación para la muerte en Enfermería: Necesidades formativas e implicaciones educativas*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/696373>

- González-Grandón, X. A., & Suárez-Gómez, A. (2023). Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(especial), 287-305. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300287>
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P., & Vásquez Olguín, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Martínez-Heredia, N., Bedmar, M., & Santaella Rodríguez, E. (2023). Conocimientos y Creencias de las Personas Mayores en torno a la Educación para la Muerte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 195-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.011>
- Martínez-Heredia, N., & Santaella Rodríguez, E. (2023). La muerte en la educación para la salud vinculada a la mejora de la calidad de vida y la atención de las personas mayores. *Perfiles Educativos*, 45(181), 79-91. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60025>
- Mazzetti Latini, C. (2017). Nombrar la muerte. Aproximaciones a lo indecible. *Andamios*, 14(33), 45-76. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.545>
- Milicic Müller, N., Salinas Alarcón, M., Marchant Orrego, M. T., López De Lérida Milicic, S., Matteo Avendaño, C., Topp Marambio, C., & Rojas Jofré, R. (2024). propuesta de formación docente para la educación secundaria: Modelo VAS - Vínculos y Aprendizaje Socioemocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 163-191. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.65>
- Molina-Fernández, E., & Moreno Vilches, I. (2022). ¿Es la educación para la muerte un tabú en la investigación educativa hispanohablante? *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 447-458. <https://doi.org/10.5209/rced.74483>
- Morales Ramón, F., Ramírez López, F., Cruz León, A., Arriaga Zamora, R. M., Vicente Ruíz, M. A., De La Cruz García, C., & García Hernández, N. (2020). Actitudes del personal de enfermería ante la muerte de sus pacientes. *Revista Cuidarte*. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1081>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.

- Navarro Navarrete, J. L., Muñoz Pirce, P., & Tapia Gutierrez, C. P. (2022). Formación socioemocional: Percepciones de académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile. *Transformación*, 18(3), 499-514. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000300499
- Ow, M., & Montenegro, H. (2022). Institutional tensions and practices in the approach of death at school: A study of three cases in Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 117-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400117>
- Pacheco Senejoa, A. P., Senejoa Collazos, S. T., Gomez Alvarez, P. Y., & Torres Castro, I. (2023). Educación para la muerte: Imaginarios sociales del docente y estudiante universitario.: Un estudio biográfico narrativo. *Revista Salud Bosque*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.18270/rsb.v12i2.4119>
- Paricio Del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Poblete Christie, O., Vidal Mella, X., & Gallardo Peña, V. (2016). *Meditación y proceso de enseñanza aprendizaje: Una experiencia educativa con niñas y niños sordos*. Universidad de Granada. <https://doi.org/10.30827/Digibug.42928>
- Ramos-Pla, A., Arco, I. D., & Espart, A. (2023). Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. *Heliyon*, 9(4), e15050. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050>
- Ricardo Gato, A., Medina Carballosa, E., & Ramírez Pérez, A. M. (2023). La formación socioemocional de profesionales de la educación. Reto y necesidad para la sociedad post-COVID. *Revista Novedades en Población*, 19(37), 189-219. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782023000100189
- Rios Peña, J. U., & Furlán, A. (2024). Violencia y escuela. Vivencias de estudiantes de secundaria en Oaxaca. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 45(177), 200-218. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i177.1016>

- Rodríguez Herrero, P., De La Herrán Gascón, A., & Cortina Selva, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <https://doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez Herrero, P., De La Herrán Gascón, A., & García Sempere, P. (2023). Impact of a teacher-training MOOC on the Pedagogy of Death during the pandemic. *Death Studies*, 47(7), 804-813. <https://doi.org/10.1080/07481187.2022.2132549>
- Rodríguez Herrero, P., De La Herrán Gascón, A., & Poveda García-Noblejas, B. (2023). How Do School Principals Perceive Education that Includes Death? A Phenomenological Study. *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 1052-1065. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2063749>
- Sánchez Duque, C. G. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral online para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19. *Revista Realidad Educativa*, 2(2), 79-121. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232>
- Sánchez-Huete, J. C., De La Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., & Pérez-Bonet, G. (2022). The presence of death in Spanish education law (1812-2006). *Death Studies*, 46(10), 2354-2365. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1944400>
- Scarantino, A. (2016). The philosophy of emotions and its impact on affective science. En L. Feldman Barret, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4.^a ed., pp. 3-48). The Guilford Press.
- Sierra Gutiérrez, F. (2022). Educación: Ilustración y emancipación responsable. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 449-472. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.522>
- Trujillo Vargas, J. J., Barroso Tristán, J. M., Fonseca Beltrán, L., & Romero Acosta, K. (2023). Percepciones del alumnado universitario sobre la muerte y el duelo en la COVID 19. *Advances in Building Education*, 7(2), 52-66. <https://doi.org/10.20868/abe.2023.2.5114>
- Valdez Fernández, A. L., Fernández-Silva, C. A., Bittner Hofmann, C. X., & Mancilla Mancilla, C. R. (2022). Aproximaciones al concepto de vulnerabilidad desde la bioética: Una revisión integradora. *Persona y Bioética*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.5294/pebi.2021.25.2.2>

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez Fabio, M., & Salgado Neira, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 29-42. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos* (1.ª ed.). En cortito que's pa'largo.

Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2). <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional