

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: ¿MODA O NECESIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA?

Jhenifer Patricia Quintero Castillo¹

jheniferquintero86@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1776-2159>

**Institución Educativa
Villas de San Ignacio
Bucaramanga, Santander
Colombia**

Recibido: 07/02/2026

Revisado: 12/03/2026

Aprobado: 16/04/2026

RESUMEN

El presente artículo examina críticamente el lugar de las competencias socioemocionales en la política educativa colombiana a partir de la pregunta: ¿son una moda o una necesidad? Se contextualiza el auge del discurso socioemocional en el escenario internacional y en el marco normativo nacional (estándares de competencias ciudadanas, Cátedra de la Paz y Ley 2383 de 2024). Luego se analizan las percepciones de docentes e instituciones cuando la educación socioemocional se vive como exigencia burocrática, al tiempo que se argumenta su carácter de necesidad en un país marcado por la violencia, la desigualdad y la fragilidad del tejido social. Finalmente, se discuten los riesgos de su reducción a discurso y se proponen pistas para convertirla en una apuesta humanizante, transversal al proyecto pedagógico escolar.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales, Política Educativa, Educación Colombiana, Convivencia Escolar, Formación Integral

¹ Docente de la Institución Educativa Villas de San Ignacio. Bucaramanga, Santander. Colombia. Magister en didáctica de la lengua y la literatura UNIR, Licenciada en español e inglés. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Colombia.

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES: FASHION OR NECESSITY IN COLOMBIAN EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT

This article critically examines the role of socioemotional competencies in Colombian educational policy by asking whether they are merely a trend or a genuine necessity. It contextualizes the rise of socioemotional discourse in the international arena and within the national framework (citizenship competencies standards, Peace Chair and Law 2383 of 2024). The analysis explores how schools and teachers often experience socioemotional education as a bureaucratic requirement, while arguing that it is in fact an educational necessity in a country marked by violence, inequality and a fragile social fabric. Finally, the article discusses the risks of reducing socioemotional competencies to rhetoric and proposes several pathways to turn them into a humanizing, cross-curricular axis of school pedagogical projects.

Keywords: Socioemotional Competencies, Educational policy, Colombian Education, School coexistence, holistic education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el sistema educativo colombiano se ha llenado de palabras nuevas como educación socioemocional, habilidades para la vida, cátedra de la paz, bienestar emocional, salud mental escolar. Al tiempo aparece una serie de proyectos con nombres llamativos, semanas de la emoción, talleres para manejar el estrés y formatos donde los colegios deben registrar evidencias de actividades socioemocionales. A esto, se suman los lineamientos, programas y, más recientemente, la Ley 2383 de 2024, que hace obligatoria la educación socioemocional desde preescolar hasta la educación media. A simple vista, todo esto puede parecer la nueva moda de la política educativa, un tema que hoy está en boca de todos y mañana será reemplazado por otro.

No es de extrañar que muchos docentes miren con desconfianza esta nueva ola puesto que, en cada reforma, se nos pide incorporar nuevos enfoques, llenar más formatos y responder a nuevos indicadores, mientras la realidad del aula sigue siendo la misma; grupos numerosos, contextos atravesados por la violencia y la desigualdad, familias con dificultades para acompañar los procesos, estudiantes que cargan historias de dolor que no caben en ningún plan de área. Ante esta realidad, la pregunta del título surge casi sola: ¿las competencias socioemocionales son otra exigencia que llega desde arriba, o realmente responden a una necesidad profunda de la escuela colombiana?

Si miramos el país de frente, la respuesta no es tan sencilla como elegir entre “moda” o “necesidad”. La educación socioemocional puede convertirse en una moda

vacía cuando se reduce a cumplir con la norma, organizar actividades aisladas o incorporar un lenguaje “bonito” en los documentos institucionales. Pero también puede ser una necesidad urgente cuando se la entiende como una apuesta ética y pedagógica para acompañar a niños, niñas y jóvenes que crecen en medio del conflicto, la precariedad y la fragmentación del tejido social. La tensión está precisamente en cómo se concretan las políticas en la vida cotidiana de las escuelas.

Este artículo busca abrir ese debate desde la mirada de quienes habitan la escuela todos los días. Se presenta, por un lado, el contexto global y nacional que explica el auge del discurso socioemocional en la política educativa colombiana; y, por otro, se pone en diálogo esa tendencia con la experiencia concreta de las instituciones, preguntándonos qué pasa cuando las competencias socioemocionales se viven como requisito, y qué puede ocurrir cuando se asumen como camino de humanización. Más que ofrecer recetas, se propone pensar colectivamente si estamos ante una moda que se agotará con el próximo gobierno o ante una oportunidad para transformar, desde las emociones y los vínculos, la manera en que educamos en Colombia.

DESARROLLO TEMÁTICO

¿DE DÓNDE SALE ESA MODA?

ORIGEN GLOBAL Y GIRO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA.

Aunque en muchas instituciones educativas la educación socioemocional parezca una novedad, su reciente origen no está en una ocurrencia del último gobierno. A nivel internacional, desde hace varias décadas se viene hablando de aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), especialmente a partir de los trabajos del grupo CASEL, el cual ha definido cinco grandes competencias: conciencia de sí mismo, autorregulación, conciencia social, habilidades para las relaciones y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). Estas investigaciones han evidenciado que cuando se trabajan estas competencias de forma sistemática, se muestra un mejor rendimiento académico, menos conductas de riesgo y mejores relaciones en la escuela. Lo cual demuestra que no se trata solo de sentirse bien, sino de aprender a vivir con otros y a tomar decisiones en contextos que son complejos.

Colombia no ha estado por fuera de esta conversación, pues mucho antes de que se hablara de una “ley socioemocional”, el país ya había dado pasos importantes con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, documentos publicados por el Ministerio de Educación en 2004, que incluyen dimensiones cognitivas, emocionales y

comunicativas, que buscan convivir en paz, participar democráticamente y reconocer la diversidad (Ministerio de Educación Nacional, 2004). A esto se sumó, en 2014, la Ley 1732 que creó la Cátedra de la Paz como espacio obligatorio de reflexión sobre el conflicto, la memoria y los derechos humanos y cultura de paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media.

La nueva ley de la educación socioemocional representa un giro en esta trayectoria, dado que convierte exige desarrollar estas competencias como eje obligatorio y transversal para todo el sistema educativo. Tiene como objeto promover el desarrollo de competencias emocionales, sociales y éticas como parte integral de la formación, con el propósito explícito de favorecer el bienestar integral y prevenir problemáticas como la violencia escolar, el consumo de sustancias o los trastornos de salud mental (Ley 2383, 2024). Visto así, lo nuevo no es la preocupación por las emociones o la convivencia, sino la decisión de reconocerlas en una ley específica y de pedir a todas las instituciones que asuman esta tarea de manera sistemática.

Sin embargo, estas orientaciones no garantizan por sí mismas, que lleguen a las aulas de forma coherente y humanizante, dado que entre los documentos oficiales y la realidad de la escuela se abren espacios de interpretación, apropiación y, a veces, de distorsión. Por esta razón, más que preguntarnos si la educación socioemocional está de “moda” en los discursos de las políticas educativas en cabeza del ministerio, conviene preguntarnos cómo se está traduciendo en los proyectos educativos institucionales, en los planes de área y, sobre todo, en las prácticas concretas de docentes y directivos;

solo allí, podremos ver si estamos ante una moda pasajera o ante una oportunidad que fortalece el sentido humano de la educación en Colombia.

CUANDO LA ESCUELA LA VIVE COMO MODA: LO QUE SIENTEN LOS DOCENTES

En muchos colegios, la entrada de la educación socioemocional se ha vivido más como una exigencia administrativa que como un proceso pedagógico profundo. De un año a otro aparecen circulares que piden “evidencias de actividades socioemocionales”, formatos nuevos para diligenciar, indicadores que reportar y, a veces, proyectos que se bautizan con nombres atractivos pero que no logran arraigarse en la vida cotidiana de la institución. No es raro escuchar a docentes que sienten que, además de todo lo que ya hacen, ahora deben sumar talleres, carteleras y jornadas especiales, sin que se les libere tiempo ni se les acompañe realmente en la comprensión de lo que esto implica para su práctica.

Desde las salas de profesores, la sensación de “moda” suele aparecer cuando la educación socioemocional se reduce a acciones puntuales: una semana de la emoción en el calendario, una charla externa al comienzo del año, un par de dinámicas en dirección de grupo para cumplir con la evidencia, mientras el resto del tiempo se mantiene intacta la lógica de siempre: presión por las notas, énfasis en los resultados de las pruebas, poco espacio para escuchar lo que los estudiantes sienten o viven fuera del

aula. En ese contexto, muchos docentes se preguntan con razón si no se les está pidiendo “hacer de psicólogos” sin contar con formación, acompañamiento ni condiciones mínimas, o si esta nueva prioridad terminará siendo reemplazada en pocos años por otra etiqueta diferente.

También se percibe como moda cuando los programas llegan empaquetados desde fuera, con materiales y metodologías estandarizadas, sin tener en cuenta las particularidades de cada institución, las historias de los estudiantes y las trayectorias de los equipos docentes. La desconexión entre el lenguaje técnico de algunos documentos y la realidad concreta de escuelas rurales, instituciones en contextos de violencia o colegios con alta sobrepoblación puede generar distancia e incluso rechazo. Cuando la política habla de bienestar emocional, pero el día a día está marcado por la falta de recursos, el cansancio acumulado y la sobrecarga laboral, es comprensible que muchos se pregunten si no estamos frente a una retórica bien intencionada, pero poco aterrizada.

Reconocer estas percepciones no significa descalificar la educación socioemocional, sino tomar en serio lo que sienten quienes la tienen que implementar. Si la escuela vive las competencias socioemocionales como moda, requisito o sobrecarga, difícilmente podrán convertirse en una experiencia transformadora para los estudiantes. Por eso, antes de insistir en nuevos formatos o proyectos, es necesario escuchar las voces de docentes y directivos, comprender sus resistencias y miedos, y abrir espacios de diálogo donde la pregunta por el sentido de estas competencias pueda construirse de manera compartida. Solo desde ahí es posible pasar de la sensación de

“otra exigencia más” a la convicción de que estamos ante una necesidad educativa que vale la pena asumir.

Competencias Socioemocionales Como Necesidad Educativa en Colombia

Cuando dejamos a un lado las circulares y los formatos, y miramos de frente lo que ocurre en las aulas y en los patios, la pregunta por las competencias socioemocionales deja de ser un asunto de moda y se vuelve una necesidad concreta. Colombia es un país atravesado por múltiples violencias, por desigualdades profundas y por historias de conflicto que todavía marcan la vida de niños, niñas y jóvenes. Muchos estudiantes llegan a la escuela con duelos no elaborados, desplazamientos, rupturas familiares, experiencias de maltrato, consumo en el entorno o una sensación constante de inseguridad. Estos temas no se quedan en la puerta del salón: entran con ellos, se sientan en los pupitres y aparecen en la forma en que se relacionan, aprenden y reaccionan.

A esto se suma el incremento de conflictos al interior de las instituciones: casos de acoso escolar, agresiones físicas y verbales, intolerancia frente a la diferencia, violencia en redes sociales, dificultades para tramitar el enojo o la frustración. Los docentes lo saben bien: no basta con “explicar las normas de convivencia” para que las relaciones cambien. Detrás de cada pelea, de cada burla y de cada silencio hay emociones que no encuentran palabras, miedos que no han sido escuchados y formas de defensa que se convierten en agresión. Pretender que la escuela responda a todo

esto únicamente con contenidos académicos y sanciones disciplinarias es desconocer la complejidad de lo que sucede en la vida de los estudiantes.

Desde esta realidad, las competencias socioemocionales no aparecen como un añadido opcional, sino como parte de lo básico que la escuela necesita trabajar. Ayudar a los estudiantes a reconocer lo que sienten, a nombrar sus emociones, a ponerse en el lugar del otro, a manejar la rabia sin destruirse ni destruir, a pedir ayuda cuando la necesitan, a construir proyectos de vida en contextos difíciles, no es un lujo, es una forma de proteger la vida y de cuidar la salud mental. Vistas así, las competencias socioemocionales se conectan directamente con la permanencia escolar, con la prevención de la violencia y con la posibilidad de que los aprendizajes académicos tengan sentido, porque difícilmente se aprende matemáticas o lectura crítica cuando el cuerpo está en alerta permanente o la mente está desbordada.

Por otra parte, si la escuela quiere formar ciudadanía democrática y no solo mano de obra, necesita trabajar estas competencias. Vivir en un país plural, atravesado por diferentes visiones de mundo, culturas y proyectos de vida, exige capacidades para dialogar, escuchar, argumentar sin destruir al otro, cuidar lo común y tomar decisiones pensando más allá del interés individual. Las competencias socioemocionales, entendidas como parte de una racionalidad ética y solidaria, ofrecen herramientas para que niños, niñas y jóvenes no solo “controlen sus emociones”, sino que puedan sentir con otros, indignarse ante la injusticia sin caer en la violencia, construir acuerdos y sostener vínculos de cuidado en medio de la diferencia.

Por eso, cuando se mira desde la realidad colombiana, hablar de educación socioemocional deja de ser una moda importada y se revela como una respuesta necesaria a las condiciones concretas en las que educamos. La pregunta ya no es si “vale la pena” trabajar competencias socioemocionales, sino cómo hacerlo de manera que no se queden en un discurso bonito, ni en una lista de habilidades descontextualizadas, sino que se integren al corazón del proyecto educativo de cada institución. Esa es la tensión que se abordará en los apartados siguientes: los riesgos de que todo se quede en el papel y algunas pistas para convertir esta exigencia de política pública en una apuesta real de humanización en la escuela.

RIESGOS DE QUE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES SE QUEDEN EN DISCURSO Y REQUISITOS

Que las competencias socioemocionales sean una necesidad no significa que automáticamente se trabajen bien. Entre el discurso y la práctica hay varios riesgos que vale la pena nombrar. El primero es convertir la educación socioemocional en un listado de habilidades descontextualizadas, presentadas como “recetas” individuales para que cada estudiante aprenda a autorregularse, ser resiliente y “pensar en positivo”, sin mirar las condiciones materiales y simbólicas en las que vive. Cuando el mensaje se reduce a “si gestionas bien tus emociones, todo irá mejor”, se corre el peligro de responsabilizar al estudiante por problemas que tienen raíces estructurales: pobreza, violencia,

discriminación, falta de oportunidades. En lugar de empoderar, este enfoque puede generar culpa y silenciamiento.

Un segundo riesgo es usar la educación socioemocional como herramienta al servicio exclusivo de la eficiencia. Esto ocurre cuando se la incorpora solo para mejorar el clima escolar, reducir conflictos que “interrumpen la clase” o aumentar el rendimiento en pruebas externas. En esta lógica, las emociones se trabajan en la medida en que ayudan a que el aula funcione de manera más ordenada y los estudiantes produzcan mejores resultados, pero no se cuestionan las presiones, los modelos de éxito o las dinámicas de competencia que generan angustia y malestar. Las competencias socioemocionales se convierten entonces en una especie de “lubricante” para que la máquina educativa siga funcionando igual, sin tocar las preguntas profundas sobre el sentido de educar.

También existe el riesgo de que todo se quede en el nivel del documento. Muchos colegios ya han incorporado en sus PEI, manuales de convivencia y planes de estudio expresiones como “formación integral”, “bienestar socioemocional” o “educación para la paz”. Sin embargo, cuando se revisan las prácticas, se encuentran clases centradas casi exclusivamente en contenidos, evaluaciones que solo miden lo cognitivo, espacios de dirección de grupo dedicados a resolver asuntos administrativos y consejos de disciplina que priorizan la sanción por encima de la mediación y la reparación. En esos casos, la educación socioemocional aparece escrita, pero no encarnada: está en los papeles, pero no en las relaciones.

Finalmente, hay un riesgo que toca directamente a los docentes: la sobrecarga y el desgaste. Si las políticas piden cada vez más cosas a la escuela sin revisar las condiciones de trabajo, el número de estudiantes por grupo, el tiempo para la planeación o los apoyos psicosociales disponibles, es fácil que la educación socioemocional se viva como una tarea imposible. Pretender que el maestro se convierta en psicólogo, trabajador social y mediador, además de todo lo demás, es injusto y termina produciendo frustración. Si no se cuida también la dimensión socioemocional del docente, la mejor intención puede terminar en un discurso que nadie se siente capaz de llevar a la práctica.

Nombrar estos riesgos no busca desacreditar las competencias socioemocionales, sino precisamente evitar que se vacíen de sentido. Si se quiere que la educación socioemocional sea algo más que una moda, es necesario tomar en serio estas tensiones y pensar cómo transformar las condiciones institucionales, curriculares y laborales para que trabajar con las emociones, los vínculos y el cuidado no sea una carga, sino parte orgánica del proyecto educativo. En el siguiente apartado se propondrán algunas pistas para avanzar en esa dirección desde las propias escuelas.

PISTAS PARA CONVERTIR LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN UNA APUESTA HUMANIZANTE EN LA ESCUELA

Si aceptamos que las competencias socioemocionales son una necesidad educativa en Colombia, la pregunta que sigue es cómo hacerlas realidad en la escuela sin que se conviertan en moda, sobrecarga o simple discurso. No se trata de sumar un proyecto más al listado, sino de revisar el modo en que enseñamos, evaluamos y nos relacionamos. Más que recetas cerradas, lo que siguen son algunas pistas que pueden ayudar a orientar procesos en cada institución, de acuerdo con sus contextos y posibilidades.

Una primera pista es pensar la educación socioemocional de manera transversal, y no solo como un taller ocasional o una asignatura aislada. Lengua castellana puede incorporar relatos que permitan hablar de duelos, migración o discriminación; las ciencias sociales pueden abrir espacios para comprender cómo se sienten las comunidades afectadas por el conflicto; matemáticas puede problematizar situaciones de justicia e inequidad; educación física puede trabajar el cuidado del cuerpo y el respeto por los límites propios y ajenos. No se trata de “psicologizar” todas las áreas, sino de reconocer que en cada una se movilizan emociones, decisiones y relaciones que pueden ser abordadas pedagógicamente.

Una segunda pista tiene que ver con cuidar los espacios que ya existen en la escuela. La dirección de grupo, los comités de convivencia, los consejos de curso, las

asambleas estudiantiles o las actividades de bienvenida suelen estar cargados de potencial socioemocional, pero muchas veces se utilizan solo para asuntos administrativos o disciplinarios. Convertir estos momentos en lugares de escucha, diálogo y construcción colectiva de acuerdos puede ser más transformador que crear proyectos nuevos. Escuchar de manera sistemática cómo llegan los estudiantes, qué les preocupa, qué les duele y qué les da esperanza es parte de educar, no un añadido.

Una tercera pista es comprender que la educación socioemocional no puede recaer únicamente en el docente de aula. Se requiere una mirada institucional, en la que equipos directivos, orientadores escolares, coordinaciones de convivencia y familias asuman corresponsabilidad. Las decisiones sobre horarios, carga académica, tipo de evaluación, manejo del conflicto y uso de sanciones influyen directamente en el clima emocional de la escuela. Si se quiere formar en empatía, diálogo y reparación, las propias normas institucionales deben reflejar esos valores. No basta con hablar de respeto en clase si los procesos disciplinarios se viven como castigos humillantes o si nunca hay espacios reales para reparar el daño.

Una cuarta pista, muchas veces olvidada, es el cuidado del propio docente. No es posible acompañar procesos socioemocionales profundos si quienes sostienen el aula están desbordados, agotados o desprotegidos. La escuela humanizante también se mide en la manera como cuida a sus maestros y maestras: ofreciendo espacios de apoyo entre pares, tiempos para la reflexión pedagógica, formación continua situada y acompañamiento cuando enfrentan situaciones difíciles con estudiantes o familias.

Trabajar las emociones en el aula supone que los adultos también puedan revisar las propias, nombrar sus límites y reconocer que no tienen que hacerlo todo solos.

Finalmente, una pista clave es comprender que la educación socioemocional tiene una dimensión ética y política, no solo técnica. Promover la empatía, la regulación emocional o la autonomía no se reduce a enseñar estrategias para “estar tranquilos” o “evitar problemas”, sino a construir criterios para cuidar de sí y de los otros en contextos atravesados por la injusticia. Esto implica abrir preguntas sobre lo que consideramos valioso, sobre cómo se distribuyen el poder y la palabra en la escuela, sobre qué historias se escuchan y cuáles se silencian. Cuando se asume de este modo, las competencias socioemocionales dejan de ser un conjunto de habilidades neutras y se convierten en parte de un proyecto de escuela que, apuesta por la dignidad, la justicia y la vida en común.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Volver a la pregunta inicial —¿las competencias socioemocionales son una moda o una necesidad en la política educativa colombiana? — permite ver con más claridad la tensión en la que hoy se mueve la escuela. Desde el discurso oficial, la educación socioemocional aparece como prioridad: se incluyen lineamientos, programas y leyes que hablan de bienestar, paz y formación integral. Sin embargo, en la vida cotidiana de muchas instituciones se vive como una exigencia más, asociada a formatos, evidencias y proyectos de corto alcance. En ese cruce, el riesgo de convertirla en moda superficial es real.

Al mismo tiempo, la realidad del país y de las aulas muestra que no estamos ante un capricho pasajero. Educar en contextos marcados por la violencia, la desigualdad, la fragmentación del tejido social y la crisis de sentido exige trabajar de manera seria y sostenida con las emociones, los vínculos y los proyectos de vida de niños, niñas y jóvenes. Las competencias socioemocionales se revelan, así, como una necesidad educativa y ética: permiten proteger la vida, cuidar la salud mental, fortalecer la convivencia y abrir caminos para una ciudadanía más consciente y solidaria.

La diferencia entre moda y necesidad no está, entonces, en las palabras de la política, sino en la forma en que las escuelas interpretan y encarnan esta apuesta. Cuando se asumen como requisito externo, se agotan en actividades aisladas; cuando se comprenden como parte del corazón del proyecto pedagógico, pueden contribuir a

humanizar la educación. El reto para el sistema educativo colombiano —y para cada institución en particular— es no dejar que esta oportunidad se diluya en el discurso, sino convertirla en práctica viva que toque el currículo, la organización escolar y las relaciones que se tejen a diario en el aula. En esa construcción, la voz y la experiencia de los docentes no son un accesorio: son el lugar desde el cual estas competencias pueden dejar de ser moda para convertirse en un camino real de transformación educativa.

REFERENCIAS

- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas of social and emotional learning?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *CASEL's SEL framework* [Versión en español].
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial.
- Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, básica y media en Colombia*. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional.