LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

ENSAYO

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO DISPOSITIVO DE AFRONTAMIENTO FRENTE AL PLURALISMO AXIOLÓGICO POSTMODERNO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.

Jhenifer Patricia Quintero Castillo
E-mail: jheniferquintero86@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-1776-2159
Doctorando en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Recibido: 06/01/2026 **Revisado: 10/02/2026** **Aprobado:12/06/2026**

RESUMEN

La postmodernidad ha intensificado el pluralismo axiológico a través de la fragmentación del sentido y de la mercantilización del saber configurando un escenario educativo atravesado por el individualismo y la lógica del *homo consumptor*. En el contexto colombiano, estos procesos se expresan en la pérdida de horizonte ético de la escuela, la estandarización del aprendizaje y la tensión entre políticas de formación integral frente a prácticas que privilegian al rendimiento académico y la competitividad. Este ensayo de corte teórico crítico analiza el papel de las competencias socioemocionales como un dispositivo de afrontamiento frente a dicho pluralismo en la educación colombiana. Para ello, se articulan aportes de la teoría social sobre modernidad y postmodernidad con perspectivas ético políticas de autores como Freire, Nussbaum y Levinas. Se sostiene, que las competencias socioemocionales, comprendidas más allá de un enfoque técnico e instrumental son fundamentales para promover una ciudadanía ética y solidaria. Finalmente, se discuten los riesgos de psicologización y cooptación neoliberal del discurso socioemocional, y se proponen orientaciones para integración curricular crítica en el sistema educativo colombiano.

***Palabras clave*:** Competencias Socioemocionales, Postmodernidad, Pluralismo Axiológico, Educación Colombiana, Ética.

1.-Docente de la Institución Educativa Villas de San Ignacio. Magister en didáctica de la lengua y la literatura UNIR, Licenciada en español e inglés UPN. Colombia.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

Autores:
Carlos Andrés Encinales Corrales/ Luz Yaneth García Marín
Myrian Aydee Tarazona Sierra

CC BY NC SA

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AS A COPING DEVICE IN THE FACE OF POSTMODERN AXIOLOGICAL PLURALISM IN COLOMBIAN EDUCATION.

ABSTRACT

Postmodernity has intensified axiological pluralism through the fragmentation of meaning and the commodification of knowledge, shaping an educational landscape permeated by individualism and the logic of homo consumptor. In the Colombian context, these processes manifest as the loss of the school's ethical horizon, the standardization of learning, and the tension between policies promoting holistic education and practices that prioritize academic performance and competitiveness. This critical theoretical essay analyzes the role of socio-emotional competencies as a coping mechanism in the face of this pluralism within Colombian education. To this end, it articulates contributions from social theory on modernity and postmodernity with ethical and political perspectives from authors such as Freire, Nussbaum, and Levinas. It argues that socio-emotional competencies, understood beyond a purely technical and instrumental approach, are fundamental for fostering ethical and solidarity-based citizenship. Finally, the risks of psychologization and neoliberal co-optation of socio-emotional discourse are discussed, and guidelines for critical curricular integration in the Colombian educational system are proposed.

***Keywords*:** Socioemotional Skills, Postmodernity, Axiological Pluralism, Colombian Education, Ethics.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

Introducción

La evolución de la sociedad está mediada por los cambios que se configuran en ella y que se desarrollan a través del tiempo; en consecuencia, dichos cambios están influenciados por el estado con sus formas de gobernar, las políticas que las abarca con sus agendas concretas, y en las últimas décadas, la tecnología y la globalización, que parecen estar al frente de dirigir el destino global a merced de las tendencias del mercado imperantes. En este marco, la sociedad postmoderna que habitamos, ha entrado en una crisis de sentido que promueve un mundo fragmentado y que se encuentra dominado por el mercado global. La educación, por su parte, no ha sido ajena a esta realidad, pues se ve representado en la mercantilización del saber a través de la presión por el rendimiento académico y la competitividad que han debilitado los referentes éticos que orientaban el verdadero propósito formativo de la escuela.

En Colombia, estas transformaciones se relacionan con las desigualdades históricas que se han vivido por décadas y la violencia persistente que generan múltiples formas de exclusión, esto conlleva a convertir las aulas de clase en escenarios donde confluyen historias de vida atravesadas por el conflicto, la pobreza, la migración y las brechas entre lo urbano y lo rural. Es allí donde emerge un pluralismo axiológico en el que conviven la apelación a la paz con prácticas de violencia cotidiana; con discursos de solidaridad que se enfrentan a dinámicas competitivas y excluyentes; o con la búsqueda de justicia que se tensiona con la

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

normalización de la desigualdad. A pesar de que este pluralismo expresa diversidad, también formula los conflictos que existen entre las distintas formas de entender lo correcto, lo deseable y lo posible.

Frente a este panorama, es indispensable recuperar la humanización de sí y del otro como base de la vida en sociedad. Humanizar implica reconocer que el otro es un sujeto con dignidad, que trae consigo su historia, la cual debe ser escuchada; y así mismo, comprender sus emociones (Freire, 1970). De esta manera, se debe admitir que la educación no se limita solamente a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción de vínculos, que requiere de cuidado mutuo y considera la capacidad de asumir responsabilidades frente a las consecuencias de los propios actos. Frente a un contexto que invita a la indiferencia y al individualismo, se hace una apuesta por la humanización, la cual se convierte en un acto ético y político que está en constante cuestionamiento de la lógica del mercado y de la cultura del descarte.

Las competencias socioemocionales emergen como una posibilidad para resignificar la educación, yendo más allá del manejo técnico de las emociones para enfocarse en el reconocimiento del sentir propio y ajeno, la toma de decisiones responsables, el cuidado de los vínculos y construir proyectos de vida con sentido. Entendidas de esta manera, las competencias socioemocionales pueden constituirse en un dispositivo para afrontar de forma crítica la fragmentación de

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

valores, los conflictos de sentido y las tensiones entre distintas maneras de entender el bien y la justicia.

Desde esta perspectiva, el presente ensayo plantea la problemática centrada en cómo puede la escuela colombiana responder al pluralismo axiológico postmoderno sin renunciar a la formación de sujetos éticos y solidarios; así mismo, se rige por la pregunta orientadora ¿cómo pueden las competencias socioemocionales constituirse en un dispositivo de afrontamiento ético frente al pluralismo axiológico postmoderno en la educación colombiana? En coherencia con lo expuesto, se pretende responder a estos cuestionamientos y analizar, desde una perspectiva teórico crítica, el papel de las competencias socioemocionales en la dirección de afrontar las tensiones axiológicas que atraviesan la escuela colombiana con el fin de reconocer las potencialidades y las limitaciones a partir de una reflexión que articula modernidad, postmodernidad, educación emocional y la realidad educativa colombiana.

Desarrollo Temático

Del Proyecto Moderno a la Condición Postmoderna

La educación contemporánea se sitúa en un cruce de caminos donde convergen huellas de la modernidad y rasgos de la postmodernidad. En esta perspectiva, García García (2006) plantea que las imágenes de realidad que predominan en cada época se traducen en modos particulares de definir qué es educar, para qué se educa y cómo se organizan las instituciones educativas. Es así

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

como, en el interior del sistema educativo se evidencian las tensiones entre el proyecto moderno y la condición postmoderna a través de los currículos, las evaluaciones y sus relaciones pedagógicas cotidianas.

En Colombia, las tensiones se manifiestan cuando coexisten estructuras heredadas de la modernidad, tales como currículos centralizados, evaluaciones estandarizadas y una concepción del conocimiento como objetivo y universal, con dinámicas postmodernas marcadas por la diversificación cultural, la globalización, la fragmentación del sentido y la mercantilización del saber. Es así como el sistema educativo se mueve, entre la aspiración a formar ciudadanos para un proyecto nacional y las presiones de un contexto global que pone en el centro la competencia, el consumo y la adaptación a un mercado cada vez más inestable. A continuación, se desarrollan algunas claves de la modernidad y la postmodernidad para comprender estas tensiones.

La Modernidad: Razón, Progreso y Universalidad

El proyecto moderno se consolidó como un pilar frente a la centralidad de la razón, de la ciencia y de la idea de progreso social en su formulación clásica desde la Ilustración del siglo XVIII. Se confió en que la emancipación de la humanidad de la ignorancia y la opresión estaba mediada por el uso público de la razón, la expansión del conocimiento científico y la organización racional de la vida social; por tal razón, la educación fue el medio privilegiado para hacer posible esta

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

ENSAYO

emancipación y para formar ciudadanos autónomos, con racionalidad y productivos que fueran capaces de participar en la construcción de un orden social más justo.

Habermas, como se citó por Mitidieri (2021), retoma este legado cuando sostiene que la modernidad constituye un proyecto incompleto, lejos de ser un ciclo, sus ideales siguen vigentes y pueden realizarse mediante el fortalecimiento de una racionalidad comunicativa que haga posible el diálogo y el consenso crítico en la esfera pública. Desde esta perspectiva, la educación se percibe no solo como transmisión de conocimiento, sino que también como una formadora de sujetos capaces de argumentar, de justificar posiciones y de participar en procesos de deliberación democrática.

La influencia del proyecto moderno en Colombia se hizo explícita a través del marco de las reformas liberales con el decreto orgánico de Instrucción Pública en 1870 donde se impulsó la educación primaria pública gratuita, obligatoria y laica que tenía la intención de formar ciudadanos para la nación republicana y que respondieran a las exigencias de un estado en construcción, García (2006). Diversas disposiciones normativas continuaron fortaleciendo la idea de una educación como derecho y como responsabilidad del estado a lo largo del siglo XX, culminando en la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual reconoce la educación como un derecho fundamental y como servicio público con una función social.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

En este contexto, la educación se ha configurado como un sistema educativo fuertemente estructurado centralizado donde encontramos lineamientos curriculares nacionales, estándares de competencia, sistemas de evaluación masiva y una organización escolar basada en grados, asignaturas y horarios uniformes. García García (2006) muestra cómo esta concepción moderna de la realidad y del conocimiento se traduce en una educación neutral, universal y homogénea, aun cuando se desarrolla en contextos profundamente diversos.

Esto ha llevado a exclusiones y violencia, ya que ha invisibilizado muchas veces las voces de quienes no encajan en el modelo de ciudadano ideal planteado por la modernidad; sin embargo, estas contradicciones abren el espacio para críticas que, en buena medida, dan lugar a la emergencia de la condición postmoderna.

La Postmodernidad: Fragmentación, Relativismo y Mercantilización

La postmodernidad surge como crítica a los fundamentos y efectos de la modernidad, Lyotard (1979, 1989) describe la condición postmoderna como una “crisis de los grandes relatos”, los discursos totalizadores como el progreso, la emancipación y la racionalización universal, la cual pierden su capacidad de legitimar la organización de la vida social y del saber. Las certezas se debilitan y la realidad aparece atravesada por la pluralidad y la incertidumbre al proliferar relatos parciales, locales y fragmentarios.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

Bajo esta visión, el saber se transforma en información intercambiable, sometida a la lógica de la oferta y la demanda. Espinosa Ramírez (2010), comentando la obra de Lyotard, muestra cómo el conocimiento tiende a concebirse como mercancía, evaluada en términos de rendimiento y utilidad, más que como bien público orientado al desarrollo humano. La educación entonces, se convierte en un servicio que se compra y se vende, que debe ser competitivo en el mercado global de la formación; es decir, la mercantilización del saber que se mide en su rentabilidad inmediata y en la lógica competitiva.

Autores como Vattimo y Lipovetsky profundizan en la descripción de la cultura postmoderna. Por su parte, Vattimo (1990) reflexiona acerca de una "sociedad transparente" en la que la multiplicación de medios de comunicación y de puntos de vista produce una pluralidad de imágenes y discursos que desestabilizan las viejas jerarquías de sentido. Lipovetsky (1983, 1986) describe "la era del vacío" como un tiempo marcado por el individualismo, el hedonismo y la aparente indiferencia frente a los proyectos colectivos, en el marco de una sociedad de consumo masificada.

Pérez Andreo (2008) interpreta la postmodernidad como una exacerbación de las propias contradicciones de la modernidad; por lo tanto, no la ve como una ruptura absoluta entre ellas, esto debido a que el sujeto se convierte en un *homo consumptor*, hombre lleno de nada, que se encuentra reducido a consumidor de su propio consumo; la razón al servicio de la producción y la rentabilidad; y la historia

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

descompuesta en una multiplicidad de microrelatos sin dirección ni horizonte compartido; en resumidas, la identidad se vuelve frágil, las pertenencias son cambiantes y la estabilidad simbólica se erosiona.

En el contexto colombiano, marcado por la desigualdad, la violencia y la histórica fragmentación del tejido social ha enfrentado el desafío de responder a este pluralismo axiológico en medio de un modelo que continúa operando bajo lógicas de estandarización y mercantilización; es así como, la escuela corre el riesgo de limitarse a reproducir competencias técnicas para la inserción en el mercado dejando en un segundo plano el sentido humanista de la educación. En esta búsqueda, el desarrollo de competencias socioemocionales aparece como una posible vía que permita afrontar ese pluralismo axiológico y la lógica del *homo consumptor* abriendo paso a una racionalidad ética y solidaria en el ámbito educativo.

Las Competencias Socioemocionales como Racionalidad Ética y Solidaria

El desarrollo de las competencias socioemocionales emerge como una propuesta que puede aportar a los ideales humanizadores que se han ido perdiendo, puesto que estas competencias vinculadas al conocimiento y a la regulación de las emociones constituyen un camino que permite reconfigurar la experiencia educativa postmoderna desde una racionalidad ética y solidaria. Desde la perspectiva de la educación socioemocional, el desarrollo de competencias

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

emocionales y socioemocionales se concibe como un proceso educativo continuo, orientado a potenciar el bienestar personal y social, así como a dotar a las personas de recursos para afrontar de manera constructiva los desafíos de la vida cotidiana (Bisquerra, 2000, 2003, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007).

Asumir las competencias socioemocionales en este horizonte supone ir más allá de una comprensión instrumental o técnica centrada en el control de emociones; se trata, como lo propone Freire (1970, 2005) y Nussbaum (2010) de recuperar la centralidad del amor, la ética y la política como fundamentos de la formación. Para Freire, la educación auténtica es un acto de amor y de diálogo que solo puede realizarse desde el reconocimiento del otro como sujeto y desde la problematización crítica de la realidad; es decir, no se limita a transmitir contenidos, sino que busca que hombres y mujeres “se hagan y rehagan” en la praxis transformadora (Freire, 1970, 2005). Por su parte, Nussbaum advierte sobre una “crisis silenciosa” en los sistemas educativos contemporáneos, cuando estos sacrifican las humanidades y la capacidad de imaginar la vida del otro en nombre de la eficiencia económica poniendo en riesgo la formación de una ciudadanía democrática sensible al sufrimiento ajeno (Nussbaum, 2010).

Desde esta perspectiva, asumir las competencias socioemocionales desde una racionalidad ética permite cuestionar la reducción del sujeto a mero consumidor, *homo consumptor* (Pérez Andreo, 2008) y abrir espacios para la solidaridad, la cooperación y la construcción de proyectos de vida con sentido; es

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

así como, se presenta una oportunidad para reorientar la educación hacia la dignidad humana, con convivencia democrática y justicia social; sin embargo, esta integración no se trata solo de añadir contenidos o talleres aislados, sino de colocar en el centro del quehacer pedagógico la ética, la política y el amor como ejes que atraviesan las relaciones en el aula, la organización institucional y las formas de evaluar.

Estudios del CASEL (Collaborative for academic social and emotional learning), evidencian que un currículo que incorpore de manera crítica las competencias socioemocionales, contribuye a que niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprendan a habitar el pluralismo axiológico postmoderno sin caer en el relativismo indiferente ni en la imposición autoritaria de un único modelo de la vida buena.

Educación Colombiana, Postmodernidad y Políticas Socioemocionales

En Colombia, la influencia de la postmodernidad se evidencia en la coexistencia de políticas educativas estandarizadas de corte moderno, como las pruebas SABER y los lineamientos curriculares nacionales, con tendencias fragmentarias y de mercado. Los dispositivos de evaluación a gran escala, inspirados en modelos internacionales como PISA, definen la “calidad” a partir de indicadores comparables que poco consideran los contextos sociales, culturales y territoriales de las instituciones. De este modo, la medición ha reforzado una lógica de homogeneización y competencia, en la que los resultados se vuelven un fin en

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

sí mismos y se desplaza la reflexión sobre el tipo de sujetos y de sociedad que la educación busca formar.

La postmodernidad, en este escenario se manifiesta como una crisis de sentido donde la incertidumbre frente a los grandes relatos, descrita por Lyotard, se traduce en un debilitamiento de horizontes éticos compartidos donde el conocimiento se reduce a información intercambiable y a recursos para la empleabilidad, perdiendo su potencial emancipador. Espinosa Ramírez (2010) muestra cómo, bajo estas condiciones el saber se somete a la lógica de la oferta y la demanda corriendo el riesgo de convertir la educación en un servicio más dentro de la sociedad de consumo.

En el ámbito educativo, las instituciones educativas se ven confrontadas cotidianamente con fenómenos como el acoso escolar, la discriminación, la naturalización de la violencia y la desesperanza aprendida que no pueden abordarse únicamente desde la enseñanza de contenidos disciplinares o desde la repetición de normas de convivencia; es por esto, que las políticas educativas han comenzado a reconocer, al menos en el plano normativo, la importancia de la dimensión socioemocional. Los lineamientos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional y la implementación de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) buscan incorporar al currículo escolar contenidos y prácticas orientadas a la convivencia, que lleven a la resolución pacífica de conflictos y a la construcción de memoria y reconciliación.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

Recientemente, la expedición de la ley 2383 de 2024 promueve de manera explícita la educación socioemocional de niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar, básica y media, con el fin de mejorar la gestión emocional, la salud mental y las habilidades sociales de los estudiantes, así como de los docentes y las familias. Sin embargo, estas iniciativas se traducen a proyectos aislados, semanas temáticas o actividades puntuales que no logran integrarse de manera transversal al currículo ni transformar de fondo las relaciones pedagógicas que convierte la educación socioemocional en un “añadido” a la estructura escolar existente.

De este modo, la escuela puede reproducir la figura del *homo consumptor* incluso cuando declara trabajar por la paz, la convivencia y la ciudadanía en lugar de fortalecer el lazo social y comunitario consolidando brechas entre quienes acceden a experiencias educativas ricas y humanizantes y quienes solo encuentran escolarización mínima y control disciplinario. Nussbaum (2010) ha insistido en que las democracias requieren ciudadanos capaces de cultivar la imaginación moral y la empatía, condiciones indispensables para sostener una vida en común en sociedades marcadas por la pluralidad y el conflicto.

En este marco, las competencias socioemocionales se perfilan como un eje articulado ya que, por un lado, ofrecen un lenguaje y unas herramientas para abordar de manera educativa los conflictos, las violencias y las brechas que atraviesan las escuelas; por otro, permiten cuestionar la reducción del sujeto a consumidor y abrir posibilidades para la construcción de proyectos de vida con

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

sentido y en diálogo con otros. En las secciones siguientes se profundizará en esta perspectiva, explorando sus fundamentos filosóficos, éticos y curriculares en el contexto colombiano.

Las Competencias Socioemocionales como Dispositivo de Afrontamiento Frente al Pluralismo Axiológico Postmoderno.

Rafael Bisquerra (2003) propone un modelo de competencias emocionales estructurado en cinco grandes bloques; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, estas competencias se conciben como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, tanto en el plano personal como en el social.

Conciencia y Regulación Emocional

Según Bisquerra (2003), esta competencia implica tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, identificar su origen y reconocer cómo influyen en el pensamiento y la conducta. En contextos escolares marcados por el bullying, la violencia simbólica y la estigmatización, como ocurre en muchas instituciones colombianas, cultivar la conciencia emocional permite a los estudiantes identificar el clima afectivo del grupo, reconocer el daño que producen ciertas dinámicas de exclusión y abrir espacios para la empatía y el cuidado mutuo.

En una cultura que estimula la reacción rápida, el consumo instantáneo y la gratificación inmediata, aprender a manejar la frustración, el estrés y la ira se vuelve

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

una tarea educativa central. Bisquerra (2003) plantea que esta competencia implica desarrollar estrategias para manejar emociones intensas de manera adaptativa, evitando respuestas destructivas o autodestructivas. Es así como, la regulación emocional responde a la lógica postmoderna de la inmediatez y la impulsividad.

Conciencia y regulación emocional trabajadas de manera sistemática en las aulas, constituyen un primer nivel de afrontamiento frente al pluralismo axiológico y la desorientación postmoderna que favorece la construcción de vínculos más humanos en contextos marcados por la fragmentación.

Autonomía Emocional y Proyectos de Vida en Contextos de Vulnerabilidad.

Una segunda dimensión es la autonomía emocional, que se vincula con la capacidad de sostener una autoimagen positiva y una motivación que no dependa exclusivamente de las presiones del mercado ni de la aprobación externa. Para Bisquerra (2003), la autonomía emocional incluye competencias como la autoestima, la automotivación, la responsabilidad personal y la capacidad de tomar decisiones coherentes con los propios valores y proyectos.

La autonomía emocional permite tomar distancia de las presiones del consumo, resistir a la uniformización de deseos y construir proyectos de vida con sentido más allá de la lógica del éxito inmediato, teniendo en cuenta que el sujeto postmoderno tiende a configurarse como *homo consumptor*, definido por lo que compra y exhibe. La conciencia emocional ayuda a que los niños, niñas y jóvenes

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

no queden atrapados en narrativas de fatalidad, sino que puedan imaginar alternativas mediante sus fortalezas para poder sostener objetivos a mediano y largo plazo, aun en medio de la adversidad.

En la escuela, trabajar esta competencia implica revisar las prácticas de evaluación, las formas de reconocimiento y las expectativas que se colocan sobre los estudiantes, de modo que se favorezca la construcción de proyectos de vida éticos y solidarios, y no solo la adaptación a un mercado laboral incierto.

Competencia Social y Ciudadanía Democrática en la Escuela Colombiana

Esta competencia tiene un potencial particular para convertir la escuela en un espacio de reconciliación y construcción de ciudadanía democrática, la competencia social o inteligencia interpersonal se remite a la capacidad de establecer y mantener relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la solidaridad. Bisquerra (2003) la define como el conjunto de habilidades necesarias para relacionarse de manera adecuada con otras personas, incluyendo la comunicación asertiva, la escucha activa, la resolución de conflictos y la participación responsable en grupos y comunidades.

En un país atravesado por conflictos armados, desplazamiento forzado y violencias múltiples, la escuela puede reproducir lógicas de exclusión o, por el contrario, abrirse como lugar de encuentro entre historias distintas, donde sea posible elaborar el dolor, reconocer la diversidad y construir confianza. Trabajar la

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

competencia social implica diseñar experiencias pedagógicas en las que los estudiantes aprendan a deliberar, a tomar decisiones colectivas, a cuidar de los más vulnerables y a participar en proyectos comunitarios que trasciendan los muros del aula.

Tal como se plasmó anteriormente, esta dimensión se enlaza de manera directa con el pensamiento de Freire y Nussbaum, Freire con su concepción de la educación como un acto de amor y diálogo y Nussbaum con la importancia de cultivar la empatía y la imaginación moral para que las democracias puedan sostener una vida en común respetuosa de la dignidad de todos. Desde esta confluencia, la competencia social adquiere un valor político, no se limita a “llevarse bien”, sino que habilita formas de convivencia que cuestionan la indiferencia y la violencia y que ensayan modos más justos para estar juntos.

Competencias Para la Vida y el Bienestar, Hacia una Educación Para la Paz

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar ofrecen una perspectiva integradora que conecta la educación con la vida cotidiana y con el horizonte del bien vivir. En el modelo de Bisquerra, estas competencias ayudan a afrontar de forma eficaz los desafíos diarios ya que se formula como la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables; así mismo, ayuda a cuidar de la salud física y mental mediante el desarrollo de conductas prosociales y promoviendo el bienestar propio y comunitario.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

En Colombia, trabajar las competencias para la vida y el bienestar implica diseñar propuestas educativas que fortalezcan la resiliencia, el autocuidado y el apoyo mutuo, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad ya que permiten reorientar la educación hacia la construcción de vidas que valgan la pena ser vividas, más allá de los indicadores de rendimiento o el éxito económico. Esto supone articular la educación socioemocional con programas de salud escolar, convivencia, ciudadanía y paz, así como con la participación de familias y otros actores comunitarios.

Al articular conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar con los ejes de la ética, la política y el amor, como lo proponen Freire, Nussbaum y Levinas, es posible reconfigurar la escuela colombiana como un espacio de humanización, donde el rostro del otro nos interpela y nos recuerda que la responsabilidad por su vida es el fundamento mismo de la convivencia.

Discusión

La lectura que el Ministerio de Educación Nacional ha hecho de la calidad educativa se articula, en buena medida, con una lógica de eficiencia y estandarización. Políticas como los estándares básicos de competencias, las pruebas SABER y la participación en pruebas internacionales como PISA han consolidado un modelo de gestión centrado en indicadores de rendimiento, comparabilidad y resultados medibles. En este horizonte, la educación

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

socioemocional corre el riesgo de ser incorporada como un recurso funcional a esa misma lógica: se le pide mejorar el clima escolar para aumentar el rendimiento, reducir el conflicto para optimizar tiempos de clase o entrenar habilidades blandas útiles al mercado laboral, sin cuestionar las condiciones estructurales de desigualdad y violencia que atraviesan la vida de los estudiantes.

La perspectiva que se defiende en este ensayo se sitúa críticamente frente a esa lectura instrumental. Al entender las competencias socioemocionales desde una racionalidad ética y solidaria, se propone que su sentido no se agota en la gestión individual de emociones al servicio del rendimiento, sino que apunta a la humanización de sí y del otro, a la reconstrucción del lazo social y a la formación de sujetos capaces de interrogar las estructuras que producen exclusión y deshumanización. En esta clave, la educación socioemocional no se limita a enseñar técnicas de autocontrol, sino que habilita espacios para nombrar el dolor, reconocer la injusticia, elaborar el conflicto y abrir posibilidades de acción colectiva en contextos marcados por el pluralismo axiológico postmoderno.

La tensión entre la visión oficial y la propuesta humanizante aquí planteada no puede resolverse en una simple oposición binaria. Las mismas políticas que incorporan el lenguaje de la formación integral, la paz o las competencias ciudadanas pueden ser apropiadas críticamente por las comunidades educativas y reorientadas hacia la dignidad y la justicia social. La disputa se sitúa, entonces, en la interpretación y la concreción curricular de la educación socioemocional: si se la

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

concibe como un dispositivo para ajustar sujetos a las exigencias de la eficiencia y la competitividad, o como un dispositivo de afrontamiento ético frente al pluralismo axiológico, orientado al cuidado de la vida y al reconocimiento del otro. En este sentido, la escuela colombiana se revela como un campo de lucha simbólica y política en el que la humanización no está garantizada, pero tampoco clausurada.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

Conclusiones

En síntesis, reconfigurar la postmodernidad desde la educación no significa negar la pluralidad ni añorar un pasado homogéneo que nunca fue plenamente real. Significa, más bien, integrar la diversidad y el pluralismo bajo una racionalidad ética y solidaria que reconozca al otro, valore la dignidad humana y promueva la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En este marco, las competencias socioemocionales solo adquieren pleno sentido si se integran de manera transversal al proyecto pedagógico y no como anexos o proyectos aislados. Su alcance transformador radica en orientar la evaluación, la organización escolar y las relaciones pedagógicas hacia el reconocimiento del otro, la participación democrática y el cuidado de la vida compartida, más que hacia la mera obtención de resultados medibles.

Asumidas desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales permiten resignificar la escuela como espacio de humanización y de construcción de ciudadanía crítica y solidaria, capaz de responder a los desafíos históricos de Colombia. Solo si la educación asume como tarea esencial la formación socioemocional de sus estudiantes podrá cumplir su misión más profunda: la humanización del humano en comunidad, en diálogo con otros y en responsabilidad frente a la vida que compartimos.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 24. Vol. 3 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7–43.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*, 61–82. [Incluir URL si está disponible]

Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial No. 49.261*.

Congreso de la República de Colombia. (2024, 11 de junio). Ley 2383 de 2024, por la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 52.784*.

Espinosa Ramírez, L. O. (2010). La posmodernidad, lo sublime y un ojo cortado. Nota a propósito de la estética de Jean-François Lyotard. *Poliantea*, *6*(11), 9–21.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (48.ª ed.; J. Mellado, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).

García García, J. J. (2006). Premodernidad, modernidad y posmodernidad frente a la concepción de educación. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, *6*(2), 57–64.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.

Levinas, E. (1993). *Ética e infinito* (F. Nemo, Ed.; P. Peñalver, Trad.). Antonio Machado Libros.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805

López Coronado, V. (2009). La postmodernidad como categoría ideológica. *Metafísica y Persona*, (2), 139–167.

Lyotard, J.-F. (2004). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (7.ª ed.; M. Antolín Rato, Trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1979).

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía… ¡sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional.

Mitidieri, C. F., y Barbosa, S. R. (2021). Técnica y cultura en Jürgen Habermas y Andrew Feenberg: Aportes para interpretar el proyecto de la modernidad. *Ágora Philosophica*, *20*(43–44), 94–110.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Pérez Andreo, B. (2008). La victoria de la postmodernidad o “el hombre lleno de nada”. *Cauriensia*, (3), 393–431.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Paidós.

10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5805