



GACETA DEL CONGRESO

SENADO Y CÁMARA

(Artículo 36, Ley 5ª de 1992)

IMPRENTA NACIONAL DE COLOMBIA

www.imprenta.gov.co

ISSN 0123 - 9066

AÑO XXXII - N° 510

Bogotá, D. C., viernes, 19 de mayo de 2023

EDICIÓN DE 20 PÁGINAS

DIRECTORES:

GREGORIO ELJACH PACHECO

SECRETARIO GENERAL DEL SENADO

www.secretariasenado.gov.co

JAIME LUIS LACOUTURE PEÑALOZA

SECRETARIO GENERAL DE LA CÁMARA

www.camara.gov.co

RAMA LEGISLATIVA DEL PODER PÚBLICO

CÁMARA DE REPRESENTANTES

PONENCIAS

INFORME DE PONENCIA PARA PRIMER DEBATE DEL PROYECTO DE LEY NÚMERO 313 DE 2022 CÁMARA

por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

Bogotá, D. C., mayo 18 de 2023

Doctor

JAIME RAÚL SALAMANCA TORRES

Presidente

Comisión Sexta

Cámara de Representantes

Asunto: Informe de ponencia para primer debate del Proyecto de ley número 313 de 2022 Cámara, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

Respetado presidente Jaime Salamanca,

Por la presente, y en cumplimiento del encargo asignado por la Mesa Directiva de esta célula Congressional, comedidamente y de acuerdo a lo normado por la Ley 5ª de 1992, me permito rendir informe de ponencia para primer debate al proyecto de ley precitado en los términos que a continuación se disponen.

De usted cordialmente,

DOLCEY OSCAR TORRES ROMERO
Coordinador ponente

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS CONTENIDO

I. TRÁMITE LEGISLATIVO

El Proyecto de ley número 313 de 2022 es de autoría de los honorables Representantes Dolcey Óscar Torres Romero, Jaime Raúl Salamanca Torres, Luis Carlos Ochoa Tobón, Susana Gómez Castaño, Ciro Antonio Rodríguez Pinzón, Diego Fernando Caicedo Navas, Pedro Baracutao García Ospina, Lina María Garrido Martín, Hernando González, Alfredo Ape Cuello Baute, Eduard Alexis Triana Rincón, Dorina Hernández Palomino, Alejandro García Ríos, Ingrid Marlen Sogamoso Alfonso y Gerson Lisímaco Montaña Arizala.

Fue radicado el 30 de noviembre de 2022 ante la secretaría de la honorable Cámara de Representantes. Fue asignado para el inicio de su discusión a la Comisión Sexta Constitucional Permanente (artículo 1º de la Ley 3ª de 1992) y la designación del Ponente para primer debate le correspondió al Representante Dolcey Óscar Torres Romero.

II. OBJETO DEL PROYECTO DE LEY

El Proyecto de ley tiene por objeto promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país. Esto, con la finalidad de contribuir a la consolidación de una formación más integral en el contexto colombiano, que favorezca el desarrollo de relaciones interpersonales sanas, de habilidades para la resolución de conflictos y de herramientas de fortalecimiento socioemocional frente a los factores de riesgo a los que están expuestos los NNA.

III. ANTECEDENTES

Antecedentes jurídicos y normativos sobre la materia en Colombia

Colombia requiere una nueva ley que fortalezca y amplíe el impacto del derecho a la educación. He aquí los fundamentos legales que instan la necesidad de la Ley de educación emocional.

1. Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de 1991 declara que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...)” (Congreso de la República, 1991, Art. 67).

Adicionalmente, en ese mismo artículo, la Constitución Política señala claramente que: “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (...)” (Congreso de la República, 1991, Art. 67).

Del anterior marco constitucional se infiere que en Colombia el derecho a la educación se ha convertido en un bien jurídico exigible que define, por una parte, un campo de aprendizaje y construcción de conocimientos y saberes científicos, técnicos y socioculturales, que tienen como fin desarrollar y fortalecer capacidades y competencias para la convivencia ciudadana, el trabajo y el desarrollo de la personalidad, lo que incluye las dimensiones moral, intelectual y física de quienes participan en los procesos educativos escolarizados.

Por otra parte, establece la Constitución y la jurisprudencia que la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad, acceso, cobertura, calidad y permanencia son atributos inherentes al derecho a la educación que el Estado debe garantizar mediante la regulación y el ejercicio de la vigilancia y la inspección de los procesos y de las instituciones educativas.

Es importante tener en consideración que el Estado al velar porque en los procesos educativos se garantice, mediante la regulación, la vigilancia y la inspección, “la mejor formación moral” y el óptimo “desarrollo intelectual y físico” de los educandos, se está obligado a garantizar una formación en “valores democráticos” y a exigir a las instituciones educativas tener las más adecuadas condiciones locativas, pedagógicas y de recursos educativos para que los educandos logren desplegar integralmente todo su potencial científico, técnico y sociocultural y se forjen una personalidad plena basada en la tolerancia, el pluralismo, la no discriminación,

el respeto a la convivencia ciudadana, justicia, solidaridad, la equidad y demás derechos humanos.

Se trata, entonces, de una responsabilidad y un deber estatal que, en el marco del derecho a la educación, considerado en la Constitución Política de 1991, tienen como fin, entre otros, **educar emocionalmente** a quienes participan del proceso educativo en la escuela; es decir, en el marco de la construcción y diálogo de saberes científicos, técnicos y socioculturales, es exigible, también, el fortalecimiento de capacidades y competencias socioemocionales y psicoafectivas, que posibilitan prevenir y mitigar conductas individuales y colectivas de riesgo y generar mayor bienestar social y calidad de vida en la escuela, en la comunidad y el país.

2. Leyes

Antecedentes normativos

Ley 115 de 1994, incluye dentro de la formación integral la dimensión socioafectiva, tal como se evidencia en la definición de los fines de la educación expresada en su artículo 5°, como sigue “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. Llama la atención el reconocimiento importante que se le hace a las emociones en el artículo 15 al definir la educación preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Sin embargo, en las descripciones subsiguientes referidas a la educación básica y media, no se hace alusión específica a la inclusión de las emociones dentro de su definición. Este artículo esboza un reconocimiento a las emociones. A modo de conclusión, se deduce que si bien es cierto la Ley 115 de 1994 presenta por primera vez en el marco de la educación colombiana la formación emocional de los educandos, su inclusión es de carácter muy general y desarticulado.

Ley 1013 de 2006, señala que los establecimientos privados y públicos tienen como obligación impartir la asignatura de Urbanidad y Cívica con la que se busca contribuir, explícitamente, a la comprensión de la Constitución Política, y promover la educación para la Justicia, la Paz, la Democracia, la Solidaridad, la Confraternidad, la Urbanidad, el Cooperativismo y en general la formación de los valores humanos y la convivencia social, es una clara pero insuficiente referencia para que desde la escuela se mejore la convivencia haciendo uso de la “educación emocional”, o también llamada “inteligencia emocional”.

Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Esta ley incluye explícitamente el desarrollo emocional en la primera infancia, estableciendo en su artículo

29 que los niños serán protegidos del abandono emocional y psicoafectivo de sus padres, lo que se complementa con lo promulgado en el artículo 39, donde se le atribuye a la familia la obligación de proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo emocional y afectivo de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, se advierte que en la citada ley no se mencionan obligaciones asignadas a las instituciones educativas para que posibiliten condiciones que favorezcan el desarrollo emocional y afectivo de los niños, niñas y adolescentes. Hecho que demuestra una falta de coherencia, pues no se puede desconocer que es en las instituciones educativas donde los niños, niñas y adolescentes pasan gran parte de su tiempo, con lo cual se les debe conferir un referente importante de la formación emocional de estos.

Ley 1146 de 2007, en su artículo 2° se refiere a la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, como todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor. Son mencionadas acciones de prevención en el artículo 8° de la citada ley, referidas a la tipificación del abuso sexual, así como también al reconocimiento del problema y los caminos a seguir en caso de ser víctimas de un abuso. Sin embargo, aunque es pertinente y evidente el papel de una formación cognitiva en los procesos reflexivos para la prevención de la violencia sexual, es necesario reforzar y ponderar en mayor medida la formación emocional de niños, niñas y adolescentes como una estrategia adicional de prevención y mitigación en casos de ocurrir una acción de violencia sexual, ya que podría brindarles a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, una mayor capacidad de reacción y recuperación de los estragos que estas situaciones y agresiones producen.

Ley 1297 de 2009, con el artículo 1° de la Ley 1297 de 2009 para ejercer la docencia en la primera infancia se requiere de un título de profesional, tecnólogo o normalista, lo cual demuestra que los educadores de esta etapa de formación no tienen una obligatoriedad de profesionalización. Hecho que va en detrimento de la calidad de los conocimientos que se construyen en el aula. Sobre todo, para efectos de la formación emocional, pues si se tiene en cuenta que aun en las instituciones de educación superior no se incluyen sistemáticamente cursos sobre formación emocional, es previsible esperar que en las escuelas normales y en las instituciones técnicas y tecnológicas tampoco se incluyen, sobre todo porque la legislación no obliga a hacerlo para este nivel al no ser obligatoriamente licenciados, seguramente tampoco tienen la formación para educar emocionalmente a los estudiantes.

3. Jurisprudencia de la Corte Constitucional

Sentencia T-318/14: En reiteradas ocasiones la Corte Constitucional ha insistido en la necesidad de adoptar estrategias que aseguren los componentes de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad al derecho a la educación, lo que compromete la intervención de múltiples disciplinas, pues como lo ha señalado el alto tribunal en los casos de población infantil afectada por trastornos que limitan sus capacidades, para la realización del derecho a la educación, se necesita brindar educación integral a la salud con servicios que respecto de los niños pueden contener ingredientes educativos.

Por esta razón, el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir educación de acuerdo a sus necesidades y prevalencia del interés superior del niño, el Estado debe asegurarles las condiciones para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

4. Plan Decenal de Educación 2016-2026

En el último Plan Decenal de Educación 2016-2026 que orientó el Ministerio de Educación –que se elabora por mandato de la Ley General de Educación (115 de 1994)–, el cual se erige como documento indicativo de las acciones que se deberán emprender para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo, se estableció como principio orientador “el impulso del desarrollo humano, que involucra las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país, así como la integralidad, la sostenibilidad y la equidad de la educación”.

De igual forma, el documento establece en su visión sobre la educación para el año 2026, que el Estado habrá tomado las medidas para que, desde la primera infancia, “los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público”.

Frente a la definición de la calidad de la educación, el Plan reconoce que se trata de un indicador “multidimensional”, que solo se logra “si se desarrolla simultáneamente e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica de los colombianos y de la sociedad en su conjunto”.

Se agrega, además, que entre las expectativas que los colombianos tienen frente a la educación para el 2026, como resultado del amplio proceso de consulta que se llevó a cabo a lo largo del país para la elaboración del documento, está el desarrollo humano como espíritu de la misma. Entre los desafíos que el Plan Decenal de Educación 2016-2026 plantea, se encuentra “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento”. Se trata, indica el documento, de construir una nueva forma de saber, de interactuar y

de hacer, en la que la educación es concebida como un derecho y como una responsabilidad del Estado y del conjunto de la sociedad.

“Para ello es necesario promover la creatividad individual y colectiva, el deseo y la voluntad de saber, el pensamiento crítico, el desarrollo de las competencias socioemocionales que requiere la convivencia y una ética que oriente la acción sobre la base de la solidaridad y el respeto mutuo, la autonomía responsable y el reconocimiento y cuidado de la riqueza asociada a la diversidad territorial, étnica y cultural del país”, se lee en el texto.

IV. JUSTIFICACIÓN

La educación socioemocional, entendida como el proceso educativo continuo, sistemático, intencional, transversal y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional y las competencias sociales para su uso en el corto, mediano y largo plazo, con la finalidad de formar integralmente a los individuos para aumentar el bienestar personal y colectivo¹; se plantea en el presente Proyecto de ley como una estrategia que es necesario implementar en la educación preescolar, primaria, básica y media de Colombia. Esto, con el objetivo de, por un lado, prevenir conductas de riesgo en los menores de edad que pueden conducir a situaciones tales como el suicidio y la depresión, los desórdenes alimenticios, el abuso en el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y el acoso escolar, entre otras; y, por otro lado, de mejorar el rendimiento académico de los mismos.

Esto está alineado con lo que menciona el pedagogo colombiano Julián de Zubiría² (2014), sobre la función fundamental de la escuela, que es la de favorecer e impulsar el desarrollo integral de las dimensiones humanas, es decir: el pensamiento, el afecto, la sociabilidad, los sentimientos y las acciones. En esencia, el autor explica que el ser humano **piensa, ama, actúa**, por lo tanto, es un deber esencial de las instituciones educativas el enseñar a **pensar mejor, amar mejor y actuar mejor**.

Sin embargo, las directrices sobre enseñanza en Colombia están basadas principalmente en el paradigma pedagógico tradicional, que concibe la educación, esencialmente, como un medio para proporcionar conocimientos que se consideran primordiales para la vida humana; y cuyo foco central está en el desarrollo cognitivo³. Esto representa un

obstáculo para la formación integral de los NNA y, por tanto, genera desventajas sistemáticas en su desarrollo y socialización. Tal como lo expone De Zubiría (2022):

“La escuela tendría que asignarles mayor importancia a las competencias socioemocionales de los niños y jóvenes. A fin de cuentas, ¿de qué les sirve saber los pesos atómicos si son poco autónomos? ¿De qué les sirve saber las derivadas si son personas poco empáticas? ¿De qué sirve que los egresados del sistema educativo conozcan los nombres de todos los presidentes si son poco flexibles, se bloquean al exponer o sienten tristeza y depresión?”.

Tras hacer un barrido académico, y con la intención de delimitar su concepto, podría decirse que el **aprendizaje socioemocional** consiste en “un aspecto central a trabajar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos” (Marchant et ál., 2020). Esta idea se enmarca en un paradigma pedagógico diferente al tradicional, uno que entiende la educación como un proceso holístico e integral que debe fortalecer las competencias sociales y emocionales para formar personas más flexibles, más empáticas y más resilientes. Esto propicia el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la comunicación asertiva, la cooperación comunitaria, la adaptación al cambio, el respeto de la diferencia y la resolución pacífica de los conflictos cotidianos.

Por lo tanto, las **competencias socioemocionales**, entendidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y ajenos” (Marchant et ál., 2020), son un recurso indispensable cuya enseñanza debe promoverse activamente de cara al contexto colombiano. Y es la formación escolar la principal aliada en el desarrollo de estas competencias.

Con base en lo mencionado, la **educación socioemocional** debe constituir un pilar fundamental e imprescindible en la educación preescolar, primaria, básica y media de Colombia. Para lograrlo, se requiere de un ambiente escolar habilitante; esto es, uno caracterizado por: “vínculos que otorgan seguridad y contención a los alumnos, donde los adultos modelan y proveen instancias para practicar y aplicar habilidades sociales y afectivas y los estudiantes con mayores niveles de aprendizaje socioemocional contribuyen a la mantención del ambiente escolar positivo” (Cemalcilar, 2010).

1. Contribución del Proyecto a la visibilización y prevención de factores de riesgo en NNA

Para empezar, es necesario aclarar que existen diferencias entre el comportamiento socioemocional de los NNA y el de los adultos. Cada etapa en la vida de los seres humanos representa una fase de

¹ Definición construida a partir de Rafael Bisquerra (2003), quien es citado por Mireya Vivas García (2003), y Pérez-Gonzales (2002).

² Educador colombiano, fundador y director del reconocido Colegio Alberto Merani. De Zubiría fue asesor del PNUD para Colombia y de las reformas educativas en Ecuador y República Dominicana y es, además, coautor de una propuesta educativa denominada ‘Pedagogía Dialogante’ y, por lo tanto, una figura loable en materia de enseñanza.

³ Campo relacionado con el aprendizaje de habilidades mecánicas y la memorización de conocimientos considerados indispensables para la vida humana.

su desarrollo, que además está altamente influida por su entorno y su contexto. De acuerdo a ello, no puede esperarse que, ante un estímulo, la respuesta de un niño o una niña sea comparable con la de un adulto promedio. Esta distinción debe ser analizada en el marco de la prevención de riesgos en NNA, con la finalidad de enfocar los esfuerzos en entender su conducta, los factores que influyen en ella, los peligros a los que se exponen y, a partir de allí, determinar la forma adecuada para proceder.

1.1. Factores de riesgo

Organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), han demostrado reiteradamente la alta susceptibilidad a la que están expuestos los NNA. Particularmente en países de la región latinoamericana, estos peligros son más inminentes y agudos. De acuerdo a la entidad, el 63% de los niños menores de 15 años, han experimentado situaciones violentas en sus hogares (UNICEF, 2020). Estas circunstancias no sólo enfrentan a este grupo poblacional a una vulnerabilidad especial respecto al resto, sino que también influyen en su comportamiento psicosocial.

En Colombia, los ciclos de violencia han permeado todas las capas de la sociedad, pero particularmente en el caso de la niñez y la adolescencia, constituye una problemática estructural de grandes proporciones. La Encuesta de Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes (EVCNN), presentada por el Ministerio de Salud en el 2019⁴, reveló que los castigos físicos y psicológicos son comúnmente usados en el país como medio de “disciplina”. La normalización de este tipo de prácticas nocivas radica en el ciclo de maltrato que los padres reproducen al haberlo vivido en su crianza. El último estudio nacional sobre el tema se realizó en 2019 en la Universidad de la Sabana y encontró que en la mitad de las familias que viven en las ciudades se seguía golpeando de manera sistemática a los hijos con algún objeto.

Ahora bien, el contexto de inequidad económica y social que caracteriza la realidad colombiana es un elemento crucial a la hora de analizar el comportamiento socioemocional del público objetivo de este proyecto, puesto que las desigualdades materiales producen un conjunto de percepciones que incluso son transmitidas desde el hogar a los infantes. Esto puede verse reflejado a través de la baja confianza en las instituciones del Estado, la reproducción de patrones de violencia, la incidencia específica de problemáticas estructurales como el embarazo adolescente, la criminalidad, o la informalidad, en los sectores sociales más desfavorecidos, entre otros aspectos que sugiere la siguiente tabla, contenida en la presentación de la EVCNN:

| | Sociedad | Comunidad | Relaciones interpersonales | Individual |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| Factores de riesgo | <ul style="list-style-type: none"> Cambio social rápido Desigualdad económica Desigualdad de género Políticas que aumantan las desigualdades Pobreza Redes de seguridad económica débiles Normas legales y culturales que apoyan la violencia Acceso inapropiado a armas de fuego Fragilidad debida a una situación de conflicto/posterior a un conflicto o a un desastre natural | <ul style="list-style-type: none"> Concentración de la pobreza Niveles altos de delincuencia Movilidad residencial elevada Desempleo alto Comercio local de drogas ilícitas Políticas institucionales débiles Servicios inadecuados para la atención de las víctimas Factores coyunturales del entorno físico | <ul style="list-style-type: none"> Prácticas de crianza deficientes Discordia matrimonial Conflicto violento entre los padres Matrimonio precoz y forzado Nivel socioeconómico bajo de la familia Amigos que participan en actividades violentas | <ul style="list-style-type: none"> Sexo Edad Ingresos Educación Discapacidad Experiencia de maltrato infantil Historia de comportamiento violento Abuso de alcohol o sustancias psicoactivas Trastorno psicológico o de la personalidad |
| Factores de protección | <ul style="list-style-type: none"> Derechos del niño y derechos de género formalmente reconocidos Vigencia de marcos jurídicos para prevenir y combatir la violencia Normas que promueven la igualdad de género y los derechos de las mujeres y los niños Políticas de lucha contra la vulnerabilidad económica y la discriminación | <ul style="list-style-type: none"> Desaprobación pública de la violencia Modelación de normas y comportamientos que promuevan la igualdad de género y los derechos de las mujeres y los niños Programas recreativos y de desarrollo disponibles para los niños y los jóvenes Entornos seguros Relaciones positivas entre los miembros de la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> Estabilidad económica Nivel de educación de los padres Apoyo a la familia extensa Habilidades y comportamiento de afrontamiento de los padres Buenas relaciones entre compañeros Igualdad de género en el hogar | <ul style="list-style-type: none"> Autoestima y autoeficacia positivas Habilidades sociales |

Figura 2. Factores de riesgo y protectores por niveles del modelo socio-ecológico para la comprensión e intervención de la violencia hacia niñas, niños y adolescentes. Bogotá, 2020

Reproducido de: Manual INSPIRE: Medidas destinadas a implementar las siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños [INSPIRE Handbook: action for implementing the seven strategies for ending violence against children]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2019.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que la existencia y prevalencia de los trastornos de salud mental en este grupo poblacional, pueden también constituirse como un factor de riesgo, pues las herramientas de las que disponen los NNA para enfrentar estos problemas son proporcional y cualitativamente menos a las de un adulto. Sin contar con la subestimación e invisibilización sistemática que existe hacia este tipo de enfermedades, sobre todo en la infancia y adolescencia.

Por lo tanto, los factores de riesgo son esencialmente aquellos escenarios en los que los NNA son más vulnerables, pues se enfrentan en mayor medida a situaciones que atentan en contra de su integridad. Esto deriva en fenómenos problemáticos en los que se materializan los peligros a los que se expone este sector de la población.

1.2. Consecuencias de los factores de riesgo

1.2.1. Bullying

El bullying se presenta en las instituciones educativas cuando hay un proceso de intimidación sistemático e intencional para atemorizar o infringir daño sobre un estudiante por parte de otro alumno o un grupo de estudiantes, por lo que allí se involucran una serie de dinámicas de poder que convierten el matoneo en la expresión de varios problemas estructurales. En este sentido, el bullying es diferente de la riña, porque esta es una explosión de ira en un momento dado, en tanto el matoneo tiene la intención deliberada de provocar dolor o daño a un estudiante.

Sus efectos pueden llegar a ser prolongados y muy graves en el tiempo y, entre ellos, cabe destacar, la pérdida de autoconcepto, la depresión severa, la angustia, la falta de seguridad, trastornos alimentarios o la dificultad en el establecimiento de relaciones de confianza, compañerismo y amistad. Incluso, como se ha demostrado en algunos casos,

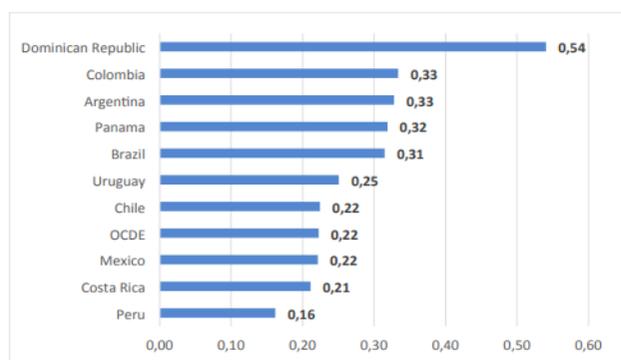
⁴ Las cifras y datos contenidos en este informe corresponden, hasta el momento, a la medición más reciente en el caso colombiano.

puede conducir a la víctima a ideación o al mismo suicidio. Estos efectos hoy se agravan ante la aparición de las redes y el ciberbullying, porque la intimidación, la difamación y la circulación de imágenes privadas se realiza a cualquier hora del día y ante un público exponencialmente mayor.

Sobre ello, conviene señalar las cifras expuestas en la publicación “El bullying escolar en Colombia: informe comparativo con otros países de la región”, realizada por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana.

Con datos de las pruebas PISA 2018, las últimas disponibles, y a partir de una muestra representativa de 7.522 estudiantes de 15 años encuestados, el informe indica que Colombia es el segundo país con mayor índice de exposición al bullying dentro del grupo de países latinoamericanos miembros y aliados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sólo superado por República Dominicana. Argentina es el tercer país en el ranking de exposición al bullying con una diferencia muy baja respecto a Colombia (de 0,006).

Índice de Exposición del bullying, para países latinoamericanos miembros y aliados OCDE



Fuente: PISA, 2018

Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación, Universidad Javeriana (2022).

El estudio también señala que Colombia es el segundo país con mayor porcentaje de estudiantes que reportaron que otros compañeros los excluyeron de espacios colectivos intencionalmente, con un 15.9%, solo por detrás de República Dominicana (24%). El promedio de la OCDE fue de 8.7%.

De igual forma, el porcentaje de estudiantes que reportaron haber sido víctimas de burlas de parte de otros compañeros “Una o más veces a la semana” o “Algunas veces al mes” fue de 18.1%. El promedio de la OCDE es del 13.7%.

Asimismo, el 10.6% de los estudiantes colombianos encuestados afirmó haber sido amenazado por sus compañeros. Esto sitúa a Colombia como el tercer país en el que esta situación se presenta con mayor frecuencia, por debajo de República Dominicana (22.5%) y Panamá (13%). El promedio de la OCDE fue de 6.2%.

Asimismo, la Organización No Gubernamental Bullying Sin Fronteras realizó un estudio global en el que, para el caso de Colombia, encontró que 6 de cada 10 niños fue víctima de acoso escolar o cibernético entre el 2020 y el 2021. Esto posiciona

al país como la décima con más casos de matoneo a nivel mundial⁵.

De allí que aprender a resolver conflictos en la escuela de manera pacífica es una competencia esencial en la vida y debe ser mediada en la escuela. Según los estudios del profesor de la Universidad de los Andes Enrique Chauz (2014), uno de los grandes expertos en el tema, el 86% de los casos de bullying se eliminan cuando los compañeros salen en defensa del agredido y establecen claros límites al agresor.

1.2.2. Consumo de Sustancias Psicoactivas

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, las Sustancias Psicoactivas (SPA) son todas aquellas cuyo consumo produce una alteración del funcionamiento del Sistema Nervioso Central y que pueden generar dependencia, ya sea psicológica, física o ambas. Generalmente, las SPA tienden a modificar el estado de conciencia, ánimo y pensamiento de los consumidores, por lo cual, su uso problemático puede ser altamente peligroso.

Una de las problemáticas coyunturales que más preocupación están generando en la sociedad colombiana es el consumo de este tipo de sustancias en niños y jóvenes.

De acuerdo con el Estudio de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Bogotá, realizado por la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) en el 2022, el consumo de SPA es mayor en los jóvenes entre los 12 y 24 años, y en los estratos 4, 5 y 6, pese a que la dependencia se incrementa en los estratos 1 y 2.

Asimismo, la Encuesta Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas (ENCSPA), publicada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas en 2019, reveló una concentración del consumo en el grupo etario de entre 18 a 24 años.

| Consumo de sustancias psicoactivas ilegales | Prevalencia | | |
|---|-------------|--------------------------|------|
| | Vida % | Intervalo de confianza % | |
| Total | 9,7 | +0,4 | |
| Sexo | Hombres | 14,0 | +0,7 |
| | Mujeres | 5,6 | +0,4 |
| | 12-17 años | 4,3 | +0,8 |
| Rangos de edad | 18-24 años | 15,0 | +1,1 |
| | 25-34 años | 13,8 | +0,9 |
| | 35-44 años | 9,6 | +0,9 |
| | 45-65 años | 6,3 | +0,5 |

Fuente: DANE, Encuesta Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas – 2019

Por su parte, el Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar Colombia, elaborado por el Ministerio de Justicia en el segundo semestre de 2016, en el que se encuestó a una muestra de 80.018 estudiantes de los grados séptimo a undécimo, en lo relacionado con el consumo de SPA, presentó las siguientes cifras:

⁵ Explicado y profundizado por Alejandra Rico Muñoz en una nota digital del Diario *La República*. “Colombia es el décimo país donde se presenta más bullying con más de 8.900 casos” (2022).

- El consumo de tabaco aumenta con la edad de los estudiantes, desde un 4,7% en el segmento de 12 a 15 años, hasta un 13,5% en el grupo de 17 a 18 años.
- En cuanto al consumo del alcohol, un 69,2% de los escolares encuestados declararon haber usado alcohol alguna vez en la vida, cifra que se reduce a un 37% cuando se investiga el uso en el último mes, con un significativo mayor uso entre las mujeres respecto de los hombres: 37,9% y 36,1%, respectivamente.
- Entre los escolares de 12 a 14 años, un 26,6% de ellos declaró uso de alcohol en los últimos 30 días, indicador que sube a 50,5% entre los estudiantes de 17 a 18 años. Por otra parte, el uso de bebidas alcohólicas aumenta conforme se incrementa el número de años de escolaridad de los estudiantes: en efecto, mientras 1 de cada 4 escolares del séptimo grado declaró uso de alcohol en ese período, entre los estudiantes de undécimo grado esta situación se encuentra en 1 de cada 2 escolares.

Si bien es importante señalar que la presente argumentación no pretende emitir juicios sobre el consumo de SPA, es claro que el acceso de los NNA a las mismas suele derivar en la generación de hábitos problemáticos al respecto, además de ir en contra de la ley. Por lo tanto, es necesario dar un manejo adecuado a las presiones que propician su iniciación en este tipo de prácticas.

Además, existe una relación causal entre la sana administración de las emociones y la prevención de las conductas disruptivas, como puede ser el abuso en el consumo de SPA. Por lo tanto, la ausencia de educación en este tipo de habilidades puede considerarse como un reforzador de estas conductas⁶.

1.2.3. Generación de Trastornos de la Conducta Alimentaria

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) constituyen un fenómeno que, tras la pandemia por el Covid-19, aumentó significativamente a nivel global. Hay varias causas que explican este incremento, pero esencialmente se atribuye al consumo de redes sociales que también se disparó con la pandemia. La autopercepción de los NNA se vio altamente influenciada por los contenidos de las redes, que presentan una visión alterada de la realidad y que tiende a generar presiones en los usuarios para responder a una dinámica estética y productiva que es difícilmente realizable⁷.

Los TCA surgen con la excesiva preocupación por responder a los estándares hegemónicos de belleza, especialmente los relacionados con el peso y la corporalidad, lo cual puede generar una relación

poco sana con la comida que, paulatinamente, tiende a alterar las percepciones sobre el cuerpo. Los tres TCA que se presentan con más frecuencia son la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y el atracón, afectaciones que suelen venir acompañadas de otros trastornos de la salud mental.

Si bien no existen cifras específicas sobre la situación en Colombia respecto a los TCA, a nivel mundial se han puesto grandes esfuerzos en su mitigación, puesto que los principales afectados son los NNA. Sin embargo, se han creado mecanismos para responder a esta problemática en el contexto nacional pese a no tener conocimiento claro sobre su dimensión; un ejemplo de ello es la Clínica Equilibrio, una institución especializada en el diagnóstico y tratamiento de TCA y alteraciones de la salud mental, con 24 años de experiencia.

Ahora bien, cabe destacar que, si bien una conducta socioemocional sana de parte de los NNA no garantiza la completa eliminación de las presiones sociales que impulsan la presencia de los TCA, sí es un motor fundamental para contrarrestar los efectos sociales que propician el desarrollo de los mismos.

En este caso, también es importante destacar que brindarle a los NNA y a sus padres una serie de herramientas que les permitan desarrollar su espectro socioemocional adecuadamente, puede influir altamente en la reducción de los factores de riesgo que respecta a las interacciones familiares y sociales.

1.2.4. Suicidio

Respecto al suicidio, cabe destacar lo mencionado por la literatura especializada que Medicina Legal cita en sus informes⁸. Según la entidad, la tendencia al alza de los suicidios en los NNA se entiende como una consecuencia directa de todos los factores explicados anteriormente: la desigualdad socioeconómica, la violencia desde el hogar, la prevalencia de trastornos asociados a la salud mental, la carente educación socioemocional y, más recientemente y en un importante grado, el bullying.

“Un componente a destacar en estos casos es la angustia psicológica producto del bullying, que detona el comportamiento suicida, independientemente que la victimización por intimidación sea personal o cibernética. En esta línea, se ha demostrado que el bullying en la infancia está relacionado directamente con un mayor riesgo de autolesión en la adolescencia tardía, pero también indirectamente a través de la depresión posterior. El papel mediador de la depresión sugiere que el acoso y el ciberacoso entre escolares pueden llevar a síntomas depresivos elevados, lo que resulta en más ideas, planes e intentos de suicidio; sin desconocer que esta relación es recíproca, aunque se ha demostrado que el camino del bullying a la depresión es más fuerte que de esta al bullying”, señala Medicina Legal.

Las cifras oficiales sobre las conductas de riesgo en niñas, niños y jóvenes evidencian que las tendencias van en aumento.

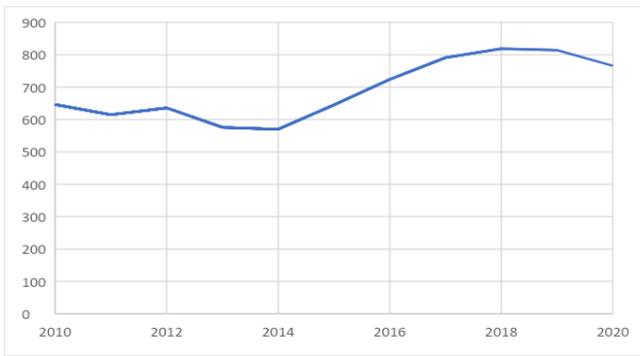
⁶ Buendía Poyo; Marta. Factores de riesgo psicosociales. 2013. Universidad de Barcelona.

⁷ Información contenida en la nota periodística elaborada por María Paula Lizarazo para *El Espectador*, en la que rescata algunos aportes de Juanita Gempeler, psicóloga de la Universidad Javeriana y directora de la Clínica Equilibrio de Bogotá.

⁸ Informes Forensis de los años 2017, 2018, 2019 y 2020.

En lo que respecta a suicidio, y de acuerdo con Medicina Legal, para el año 2017 se obtuvo que el suicidio de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (hasta los 24 años de edad) en el decenio 2008-2017, se incrementó en 35,91% al pasar de 582 casos en el primer año a 791 en el último, según cifras estimadas, las cuales suelen subregistrar los casos:

Figura 1. Número de suicidios en niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Casos entre 2010 y 2020 en Colombia.



| Año | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Casos | 646 | 615 | 636 | 576 | 570 | 645 | 724 | 791 | 819 | 814 | 766 |

Fuente: Informe “Forensis. Datos para la vida” del año 2020.

Tabla 1. Suicidios según grupo de edad y sexo de la víctima en Colombia, año 2020.

| Grupo de edad | Hombre | | Mujer | | Total | |
|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | Número de casos | Porcentaje | Número de casos | Porcentaje | Número de casos | Porcentaje |
| 5 a 9 | 1 | 0,05% | 3 | 0,15% | 4 | 0,20% |
| 10 a 14 | 64 | 3,27% | 48 | 2,45% | 112 | 5,72% |
| 15 a 17 | 96 | 4,91% | 69 | 3,53% | 165 | 8,43% |
| 18 a 19 | 101 | 5,16% | 27 | 1,38% | 128 | 6,54% |
| 20 a 24 | 286 | 14,61% | 71 | 3,63% | 357 | 18,24% |
| Total | 548 | 28,00% | 218 | 11,14% | 766 | 39,14% |

Fuente: Informe “Forensis. Datos para la vida” del año 2020.

Por otro lado, al momento de comparar los datos del 2016 y del 2017, la cifra de suicidios en niños, niñas y jóvenes pasó de 397 en el primer año a 415 en el segundo, lo que implica un incremento cerca del 5,0%.

Sólo para el 2017, se reportaron 107 casos de suicidio de menores entre los 10 y 14 años, y 158 entre los 15 y 17 años. Hubo un registro de la ocurrencia de dos suicidios de niños entre 5 y 9 años de edad “que llama especialmente la atención”, según indicó Medicina Legal.

1.2.5. Trastornos de la salud mental en NNA

De acuerdo a una encuesta realizada a 651 hogares por parte del Instituto Colombiano de Neurociencias (2020), el 88% de los niños y niñas presentaban signos de trastornos relacionados con la salud mental y el comportamiento. Asimismo, el 42% mostró dificultades académicas tras las cuarentenas del primer año de la pandemia. Algunas de las conductas identificadas en esta población fueron: (i) alta tendencia a la frustración, (ii) irritabilidad, (iii) respuestas violentas ante ciertos estímulos, (iv) dificultad para concentrarse, entre otras.

Asimismo, como se observa al analizar el sistema de alertas en Bogotá, la aparente caída en 2020, en realidad corresponde al subregistro que se derivó de vivir el momento más crítico de la pandemia y tener los colegios cerrados. Ante esa atípica situación fueron subregistrados los casos de abuso, violencia en el hogar, ansiedad y conducta suicida, pero una vez se reabren los colegios, se puede verificar que la tendencia claramente negativa a nivel de depresión e ideación suicida se triplica en 2022 e iniciamos el 2023 con la misma tendencia muy preocupante para los dos primeros meses del año (los registros están hasta febrero de 2023).

Tabla. Reporte consolidado del Sistema de Alertas por año 2014 – febrero 2023

| Tipo Alerta | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Abuso y violencia | 5.878 | 8.511 | 6.623 | 4.995 | 7.294 | 9.837 | 6.138 | 5.995 | 20.506 | 1.861 |
| Accidentalidad | 7.075 | 9.078 | 11.743 | 10.618 | 14.755 | 20.167 | 4.811 | 1.244 | 26.805 | 4.002 |
| Conducta suicida | 1.829 | 3.357 | 2.356 | 2.537 | 3.328 | 4.833 | 3.093 | 3.916 | 11.056 | 784 |
| Consumo de sustancias psicoactivas (SPA) | 2.486 | 5.147 | 3.511 | 2.376 | 3.013 | 3.783 | 875 | 701 | 6.350 | 449 |
| Trastornos de Aprendizaje y del Comportamiento | 2.708 | 3.174 | 2.117 | 2.399 | 2.274 | 2.175 | 1.136 | 940 | 934 | 76 |
| Maternidad y paternidad temprana | 1.516 | 1.868 | 1.405 | 1.183 | 929 | 1.010 | 807 | 913 | 882 | 192 |
| Total | 21.492 | 31.135 | 27.755 | 24.108 | 31.593 | 41.805 | 16.860 | 13.709 | 65.651 | 7.364 |

Fuente: SED. Sistema de Alertas. Corte febrero 2023

1.2.6. Uso problemático de las Redes Sociales

Incidencia de las redes sociales en la socialización

Las dinámicas inherentes a la interacción en redes sociales tienen un impacto directo en la salud mental de los usuarios. Debido a las facilidades de compartir contenido entre usuarios y difundir información fácil y masivamente, las redes sociales se han convertido en una herramienta difícilmente prescindible en el mundo globalizado. Si bien es necesario reconocer sus bondades y aprovecharlas,

también vale la pena dimensionar las consecuencias del uso problemático de las mismas.

Hace algunos años, los estudios en materia de redes sociales concluían que una de las principales problemáticas de su uso era que propiciaban un espacio accesible para llevar a cabo crímenes como el hurto, la estafa, la trata de personas, entre otros. Sin embargo, recientemente se ha profundizado en las lógicas que manejan estas aplicaciones y su influencia en la mente humana, especialmente de los NNA, puesto que son la porción poblacional que más prioriza el uso de las redes.

Si bien cada red social varía en funcionalidad y mecanismos, una característica compartida entre ellas es la transmisión masiva de información en publicaciones sencillas. Por ejemplo, en Twitter suelen desarrollarse debates, sobre toda clase de temas (incluso algunos altamente complejos), que se desglosan en argumentos suficientemente cortos para caber en comentarios de máximo 140 caracteres; aun así, una gran porción de los usuarios de Twitter utiliza la plataforma como su principal medio para informarse sobre la coyuntura nacional y global. Una dinámica similar ocurre en TikTok, una de las aplicaciones con mayor éxito en los últimos años que, al permitir a los usuarios la creación de contenido variado, ha generado un fenómeno en el que los creadores abordan temas académicos en videos cortos.

Particularmente en los NNA, el efecto de las recompensas inmediatas, que son percibidas tras el uso frecuente de redes sociales, es un evidente deterioro de la capacidad para concentrarse. Esto no sólo ha derivado en una dificultad sistemática para el aprendizaje académico, sino que también ha perjudicado el desarrollo de las relaciones interpersonales, en tanto las redes ocupan un espacio cada vez más importante en la socialización material; desde grabar tiktoks hasta la aparente necesidad de registrar fotográficamente diferentes momentos del día, la imposición de la estética y las lógicas de estas plataformas han influido directamente en la interacción humana.

Desde hace algunos años, se ha reemplazado paulatinamente la socialización presencial por la interacción en redes. Por ejemplo, es común percibir que se conoce a profundidad la cotidianidad de las personas a las que se sigue en plataformas como Instagram o Facebook, a través de sus publicaciones y actualizaciones, pese a que muchas de estas son una exposición alterada de la realidad.

Lo anterior se alinea con algunas de las conclusiones del estudio de caso realizado por Del Priete & Rendón (2020)⁹, en el que se explica que los jóvenes suelen experimentar la necesidad de sentirse parte de un grupo, pues la identificación con el otro representa un elemento para la autopercepción y la autodefinición. Las redes sociales, al brindarles un espacio horizontal, ajeno al control de las figuras de autoridad a las que están sujetos normalmente, se convierten en un contexto idóneo para el desarrollo de presiones como la necesidad de validación externa, la performatividad de la realidad y la sustitución de las dificultades de la socialización real.

Incidencia de las redes sociales en los problemas de salud mental

Ahora bien, una vez explicado el impacto social y colectivo de las redes sociales, es necesario profundizar en la influencia que tienen en el campo

individual de los NNA, cuya principal afectación se ve reflejada en la salud mental.

Asimismo, la revista Nature (2023) publicó un estudio que revela una posible y estrecha relación entre el tiempo que permanece un joven frente a las pantallas y la depresión severa que incluye hospitalización. La investigación concluye que la correlación es positiva para los preadolescentes, siendo más alta en las mujeres de 11 a 13 años y en los hombres entre 14 y 15 años. El resultado proviene del análisis de datos longitudinales del Reino Unido recopilados entre 2010 y 2018.

La anterior conclusión está en la misma ruta de la demanda instaurada por los colegios de Seattle, en Estados Unidos, contra TikTok y Facebook, a quienes acusan de causar adicciones y afectar la salud mental de los más jóvenes.

Rodríguez y Fernández (2014) explican que la adolescencia es una etapa de transición fisiológica, cognitiva, afectiva y psicosocial en la que se disminuye la percepción de la cohesión familiar, lo cual suele impulsar el uso de las redes como medio de escape a las realidades materiales que resultan incómodas de afrontar. Sin embargo, el uso masivo y desmedido de estas plataformas pueden acentuar problemas de índole psicológica preexistentes, e incluso generarlos.

Por ejemplo, Barrón y Mejía (2021), realizaron un estudio en el que señalaron el efecto potencial que causa el uso de las redes sociales en la generación de ansiedad y fenómeno conocido como ‘fear of missing out’ (aprehensión generalizada de que otros podrían estar teniendo experiencias gratificantes de las cuales uno está ausente) en población universitaria. Concluyeron que, en tanto la conexión con la realidad y el contacto físico mejoran el bienestar emocional de las personas, la pérdida de estos hábitos puede causar daños emocionales.

En adición, El-Khoury et ál. (2021), expresa que el uso permanente de redes sociales ha generado un tipo de ansiedad asociada a la incapacidad de las personas de desconectarse de las mismas, lo cual puede incluso ocasionar síntomas de abstinencia cuando hay un alejamiento de estos medios.

Asimismo, otras de las afectaciones originadas y acentuadas por estas plataformas son el estrés y la frustración. Estos sentimientos se producen debido a que las redes sociales se han convertido paulatinamente en una caja de resonancia y una fuente de aprobación constante, lo cual genera tantos estímulos (tanto positivos como negativos) que incentiva la búsqueda de apoyo emocional y social en estos espacios virtuales, pero cuando los estímulos no se hacen efectivos, pueden afectar emocionalmente a las personas (Dissing et ál., 2019).

En esto coinciden diferentes autores¹⁰, citados por Martínez, González & Pereira (2022), quienes

⁹ Correspondiente a un estudio de caso en Valparaíso, Chile, en el que se entrevistó a una muestra de estudiantes en el marco del uso de las redes sociales.

¹⁰ Bisen & Deshpande, 2020; Brailovskaia et ál., 2018; Rasmussen et ál., 2020; Balouch et ál., 2019; Wang et ál., 2019; Leung et ál., 2021.

señalan que el uso excesivo de las redes sociales tiene impacto en la salud mental, en la medida que los usuarios:

1. Reciben bajo apoyo social en la vida real.
2. Generan problemas de regulación emocional al ver que otras personas tienen una vida más interesante, lo que puede generar una dolorosa y profunda envidia a través de la comparación de las diversas realidades, haciendo que las personas presenten unos bajos niveles de satisfacción con la vida, repercutiendo negativamente en nuestra autoestima y generando sentimientos de soledad y vacío.

Ante este escenario, se requiere de la formación en competencias socioemocionales, pues sólo así es posible fomentar, desde los ambientes educativos, el manejo idóneo de los medios tecnológicos, además de asegurar el aprendizaje de habilidades blandas que contribuyan a la prevención del riesgo derivado de estos medios (Ortiz et ál., 2020; Sánchez et ál., 2018).

1.3. La educación socioemocional y su contribución a la prevención y mitigación de factores de riesgo

Sin duda, la educación socioemocional proporciona herramientas indispensables para el desarrollo holístico de los NNA, lo cual les permite convertirse en personas aptas para enfrentar problemas de forma sana y reconocer situaciones de peligro que puedan afectar su integridad física o mental.

La Encuesta Nacional de Salud Mental (en adelante, ENSM), publicada en 2015, estableció una clara relación entre la educación emocional y el desarrollo de relaciones sanas y constructivas. Este punto es clave debido a que el enfoque público de los asuntos correspondientes a la salud mental, corresponde a la búsqueda del bienestar y la calidad en las interacciones humanas. Como indica la ENMS: “un referente central en el abordaje de la salud mental es la dimensión ética, que implica considerar al otro como semejante, al tiempo que una sorpresa en cuanto a diferente”. Esto requiere de una capacidad de reconocimiento propia y de los demás, en aras de entender las diferencias estructurales de cada persona.

Así pues, la educación de los NNA en Colombia debe estar orientada a hacerlos conscientes de sus emociones, a distinguir las emociones sanas de las nocivas, a hacerlos capaces de tomar control sobre sí mismos, a convivir y tomar decisiones en procura de su bienestar, para que desarrollen la habilidad de discernir consecuencias y tomen decisiones partiendo del autoanálisis.

Como se ha explicado reiterativamente, la educación socioemocional tiene impactos altamente relevantes en la prevención de las consecuencias derivadas de los factores de riesgo a las que están expuestos los NNA en Colombia, pues comprende la esfera personal y colectiva de los seres humanos

y, desde allí, propende por la formación integral de cara a la vida en sociedad.

El autor Daniel Goleman (1996), sociólogo pionero en el desarrollo y análisis del concepto de inteligencia emocional, afirma que las competencias emocionales son mecanismos que se convierten en conductas prosociales que impactan 5 esferas esenciales del relacionamiento humano:

1. Conocer las propias emociones. Tener conciencia de sí mismo, lograr la capacidad de controlar sentimientos es fundamental para la comprensión de uno mismo.
2. Manejo de las emociones. Gestionar los sentimientos para una adecuada conciencia de sí mismo, conlleva a la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, ansiedad, etc.
3. La propia motivación. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para la automotivación, el dominio y la creatividad. Postergar la gratificación y contener la impulsividad, permite el desempeño destacado en muchos sentidos, indica Goleman.
4. Reconocer emociones en los demás. La empatía, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, permite mejores relaciones que despiertan el altruismo.
5. Manejar las relaciones. Lograr habilidad para comprender y manejar las emociones de los otros, posibilita relaciones sociales serenas.

Con base en ello, y según Ortigón, Julià, Sarrion, Porrini, Peinado & Ganges (2014), tener a la mano herramientas pedagógicas encaminadas al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, contribuye a la sana administración de las emociones propias y las ajenas, lo cual mejora la capacidad de resolver conflictos y, por lo tanto, ir cerrando paulatinamente los ciclos de violencia que han perpetuado las dinámicas problemáticas que se han descrito con antelación.

“La resolución real pasa por transformar en bienestar lo que en algún momento pudo ser un potencial foco de conflicto. Se trata de trabajar en torno a los factores de protección, no sólo ante los factores de riesgo en relación al acoso o el abuso. Como estrategia pedagógica y buenas prácticas, creemos que la educación emocional debe llevarse a cabo de forma transversal en todo contexto formativo. (...) Gracias a esa transversalidad nos permitimos afirmar que podemos potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional a nivel personal y colectivo, consiguiendo individuos y sociedades más sanas y felices.”, indican los autores.

A nivel empírico son varios los estudios que han demostrado la correlación que existe entre las competencias emocionales y un menor índice de bullying o acoso escolar.

Por citar un ejemplo, se encuentra el estudio que realizaron Vázquez de la Hoz, Ávila Lugo, Márquez Chaparro, Martínez González, Mercado Espinosa & Severiche Jiménez (2010), en el que, si bien se evalúa a estudiantes universitarios, se reconoce que adecuados niveles de inteligencia emocional en los estudiantes estarían contribuyendo a contrarrestar la aparición de conductas de bullying.

En dicho estudio se compararon la inteligencia emocional y el índice de bullying de 100 estudiantes, hombres y mujeres, voluntarios de Psicología de una universidad privada de Barranquilla que, luego de ser partícipes de procedimientos y pruebas, arrojó como resultado que, a mayor capacidad de atención, claridad y reparación emocional, se posibilita una más amplia regulación consciente de emociones durante situaciones conflictivas en el aula.

“...los niveles de inteligencia emocional percibida hallados en esta investigación, parecen contribuir en la disminución de las conductas agresivas, favoreciendo la creación de espacios de convivencia pacífica en las aulas de los estudiantes del programa de Psicología de la universidad privada de Barranquilla”, indican los autores del estudio. Y reiteran: “Todo esto lleva a pensar la importancia que tiene que los estudiantes posean o adquieran las habilidades propias de la inteligencia emocional, pues cuando son capaces de ser consciente frente a sus emociones, de tener claridad frente a ellas y de regularlas reflexivamente para repararlas, es menos probable que en el aula se generen conductas impulsivas, bullying o agresivas entre ellos o frente a sus docentes”¹¹.

Por otro lado, Suárez, Restrepo, & Caballero (2016), quienes han estudiado la ideación suicida y su relación con la inteligencia emocional en jóvenes universitarios, sostienen que “es un hecho comprobado cómo el uso inteligente de las emociones favorece la resolución de problemas, la toma de decisiones, la regulación del comportamiento propio, el alcance de logros personales y profesionales, el desempeño social exitoso y sentimientos de satisfacción ante la vida”.

El proyecto brinda herramientas para educar emocionalmente a los jóvenes, niños y niñas, lo cual les permite adquirir un conjunto de recursos cognitivos, emocionales y motivacionales, que favorecen la toma de decisiones sanas y funcionales, así como la administración acertada de las emociones y las relaciones interpersonales. Igualmente, se busca fortalecer otras características socioemocionales como la resiliencia, la autoestima, la satisfacción vital y el manejo de situaciones frustrantes, que son instrumentos claves para contrarrestar los incentivos

inmediatos que ofrecen las redes sociales y que tienden a ser problemáticos en el mediano y largo plazo.

Impacto en el desempeño académico

Además de los beneficios que la educación emocional está reflejando cada vez más en el tratamiento de conductas de riesgo, igualmente está sucediendo con el mejoramiento del desempeño académico en todos los niveles educativos.

Para Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), es claro que el déficit en las habilidades de Inteligencia Emocional afecta a los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas de clase, específicamente en cuatro áreas: rendimiento académico, bienestar y equilibrio emocional, en cuanto a establecer y mantener la calidad en las relaciones interpersonales y en el surgimiento de conductas disruptivas¹².

De esa forma, los estudiantes con mayores índices de Inteligencia Emocional reportan menores grados de síntomas físicos, depresión, ansiedad social y mayor empleo de estrategias de afrontamiento activo en la solución de problemas (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002), e igualmente presentan mayor número de relaciones significativas positivas y potencial resiliente (Mikulic, Crespi & Cassullo, 2010)¹³.

Estos autores concluyen que la falta de control y de conocimiento de las competencias emocionales por parte de los estudiantes, repercute profundamente en la adaptación al medio social en general, incluyendo los contextos académicos y en la vida profesional de los mismos. La explicación es que el rendimiento académico es un proceso interdependiente entre el desarrollo intelectual y el emocional.

Estudiantes con elevada inteligencia emocional tienden a ser más prosociales, tienen un mejor rendimiento escolar y mejor comportamiento. Las sensaciones y las emociones positivas pueden aumentar grandemente el proceso de aprendizaje; pueden mantener al principiante en la tarea y proporcionar un estímulo para el nuevo aprendizaje. Asimismo, conductas como el abandono escolar, emociones negativas, el bajo rendimiento, consumo de drogas y la delincuencia juvenil se han relacionado con la ausencia de competencias sociales (Serrano, 2006; Gil-Olarte et ál., 2006; Kimbrough, 2008; Ruiz, 2008)¹⁴.

¹² Tomado de Páez Cala, Martha Luz; Castaño Castrillón, José Jaime (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Psicología desde el Caribe, vol. 32, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 268-285 Universidad del Norte.

¹³ Citados por Páez Cala, Martha Luz; Castaño Castrillón, José Jaime (2015).

¹⁴ Tomado de Segura-Martín, J. M., Cacheiro-González, M. L. y Domínguez-Garrido, M. C. (2015). *Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior*. Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 9-26

¹¹ Vázquez de la Hoz, Ávila Lugo, Márquez Chaparro, Martínez González, Mercado Espinosa & Severiche Jiménez (2010). *Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia*.

A nivel empírico son varios los estudios que soportan estas premisas teóricas, tanto en estudiantes de preescolar y de niveles básicos, como en universitarios.

2. Experiencia Internacional

A nivel internacional, las competencias socioemocionales han sido incorporadas como trabajo transversal en los colegios en algunas de las más recientes e importantes reformas educativas a nivel mundial.

2.1. Finlandia

Desde 2016 se viene implementando una novedosa reforma curricular inspirada en el nuevo pacto social propuesto por UNESCO para la educación¹⁵ y en los principios de la socialdemocracia. La idea central de la reforma es que la educación garantice que los estudiantes consoliden las competencias del siglo XXI relacionadas con el pensamiento crítico, la investigación, el trabajo en equipo, las competencias tecnológicas, las competencias socioafectivas, la comunicación con los otros y la convivencia sana y democrática. Para lograrlo, ha seleccionado siete competencias transversales, las cuales deberán ser trabajadas con los estudiantes en las asignaturas de todos los grados y ciclos. Son competencias en tanto los docentes deben mediar las diversas dimensiones humanas, privilegiando el desarrollo integral y garantizando aprendizajes flexibles y contextuales; y son transversales en tanto deben ser promovidas por los docentes de todas las áreas y de todos los ciclos en la escuela.

La primera de estas competencias tiene que ver con el cuidado del individuo. Con el nuevo currículo se pretende que los jóvenes practiquen deportes y tengan una comida más balanceada. La finalidad es que la educación contribuya a la adopción de un estilo de vida más saludable. Así mismo, es deseable que colaboren tanto con los servicios juveniles, deportivos, culturales y sociales como con la policía y los servicios de emergencia.

Una segunda competencia tiene que ver con lo que en Colombia el exalcalde y exsenador Antanas Mockus, denominó las “competencias ciudadanas” y que tienen que ver esencialmente con competencias para fortalecer la democracia y la participación. Los finlandeses tienen claro que las democracias se construyen desde las escuelas y las familias. La idea es que lo que se aprenda en la escuela sirva para formar ciudadanos activos, responsables y críticos. Así mismo, se subrayan la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la colaboración con distintas organizaciones para promover el desarrollo solidario, responsable y equitativo. Se trata de favorecer el diálogo y la participación como estrategias para la solución de conflictos y de involucrar a todos en las decisiones políticas.

El consenso creciente en el mundo es que se deberían seleccionar algunos propósitos y contenidos fundamentales para orientar el trabajo en la educación básica. Como señala el pedagogo Ivor Goodson (2012), la educación es en realidad un conjunto particular de énfasis y omisiones. De allí que la tendencia consiste en seleccionar muy pocas, pero esenciales competencias a consolidar en la educación básica.

2.2. México

Con la meta puesta en formar mejores ciudadanos y, asumiendo un marco teórico histórico-cultural, la nueva escuela mexicana reconoce la necesidad de contextualizar el trabajo educativo y asigna un papel central a la comunidad en el proceso del aprendizaje. De allí que defiende la autonomía de las instituciones y le otorgue a cada docente amplia libertad didáctica, al mismo tiempo que prioriza el trabajo en muy pocas y esenciales competencias transversales.

En la reforma mexicana desaparecen las asignaturas y toda la estructura curricular dependerá de los cuatro campos previstos para el trabajo transversal: las lecturas, el pensamiento científico, la ética, la naturaleza y la sociedad y, finalmente, lo humano y comunitario.

Al poner a la comunidad como foco del proceso educativo, la nueva escuela mexicana fortalecerá la pertinencia y la contextualización, y al elegir cuatro campos formativos, promoverá el trabajo en equipo, el trabajo conceptual y la trascendencia, facilitando lo que David Ausubel (1983) llamaba los aprendizajes significativos. Estos aspectos son cruciales desde el punto de vista curricular.

2.3. Argentina

En Argentina, las provincias Corrientes y Córdoba —se trata de un país federado— fueron las dos primeras en introducir en su respectivo ordenamiento jurídico una Ley de Educación Emocional.

La iniciativa fue acogida por estos dos legislativos estatales luego del impulso y desarrollo que realizó desde la sociedad civil el licenciado en psicología Lucas Malaisi, quien es referente y autor de varios libros sobre la materia en dicho país y en América Latina.

“El desarrollo de habilidades emocionales contribuye a disminuir conductas sintomáticas como las adicciones, el abandono escolar, las depresiones y los suicidios, la promiscuidad, la violencia, el bullying o la baja tolerancia a la frustración. La idea es educar en las emociones antes de que enfermemos”, es parte de la explicación que da el experto argentino sobre los beneficios de este tipo de educación.

De igual forma, y de acuerdo con fuentes periodísticas argentinas, para el año 2016 provincias como Santa Fe, Entre Ríos, Chubut, Tierra del Fuego, Tucumán e, incluso, la Capital Federal, ya venían adelantando el trámite legislativo de la propuesta.

¹⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación: un nuevo contrato social para la educación e imaginar juntos nuestros futuros.

La realidad federada del país ha generado que en diferentes localidades e, incluso, colegios, se desarrollen diversidad de programas relacionados con la educación emocional, cada uno con su respectivo avance e impacto. En todo caso, la importancia de la misma viene movilizándose con más fuerza a la sociedad civil y a los partidos políticos, que ven con más claridad la necesidad de generar legislaciones y políticas encaminadas a incluir e implementar modelos educativos que garanticen y promuevan competencias socioemocionales en los estudiantes.

2.4. España

A partir del cambio que significó el paso del franquismo al régimen democrático en 1978, la legislación española introdujo la educación emocional como parte de lineamiento pedagógico¹⁶. El referente más cercano es la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que postula como uno de sus principales objetivos: “tratar de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, **culturales y emocionales**, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”. Asimismo, respecto a la educación infantil, la Ley expresa la importancia de atender al desarrollo afectivo y las relaciones sociales de los estudiantes mediante la promoción de un ambiente de confianza y afecto. Para estos fines, se institucionalizó la disposición de herramientas pedagógicas que propicien la formación personal, intelectual, social y emocional. Estos aspectos están siendo especialmente atendidos en la actual reforma curricular realizada bajo los orientadores del reconocido psicopedagogo César Coll.

Cabe resaltar que España tiene un sistema educativo descentralizado, por lo que el desarrollo de las políticas educativas corresponde a administraciones autónomas. Estos gobiernos subnacionales tienen independencia para concretar y ampliar las políticas nacionales en materia de aprendizaje socioemocional, por supuesto, en concordancia con las líneas macro emitidas desde el gobierno central.

En consecuencia, se han puesto en funcionamiento diferentes programas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Por ejemplo, en Cantabria, la Fundación Marcelino Botín ha llevado a cabo el programa de Educación Responsable¹⁷, que consiste en una serie de programas que, a través de la lectura y la creatividad, buscan desarrollar habilidades emocionales efectivas. Esta iniciativa se

ha implementado en más de 100 centros educativos en todo el país y ha mostrado mejoras en el rendimiento académico, así como en la reducción de los niveles de ansiedad de los estudiantes.

Por su parte, en Cataluña, el Grupo de Investigación para la Orientación Pedagógica (GROP), ha centrado sus actividades en temas referentes a la educación socioemocional para todos los niveles escolares y la formación del personal docente (Bisquerra, 2016).

Asimismo, el gobierno de Canarias ha establecido una asignatura obligatoria denominada “Educación emocional y para la creatividad”, que se imparte de primero a cuarto de primaria. Estos alumnos reciben 90 minutos a la semana de esta asignatura en la escuela y su implementación ha servido como una herramienta indispensable para la niñez. Este modelo está siendo replicado por otros gobiernos subnacionales en España; por ejemplo, Murcia está buscando incluir esta asignatura de libre configuración en sus escuelas¹⁸.

Por otra parte, en el Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España, adelantado por el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (IDIENA) en el año 2021, se describen experiencias de los docentes en el marco de aplicación de las leyes de inteligencia emocional.

Este informe revela que el 94% de los maestros encuestados afirma que tener mayor formación en competencias socioemocionales mejoraría su desarrollo profesional. Un 83% de ellos dice haber aplicado en gran medida la inteligencia emocional en su rol docente. Además, la mayoría considera que la empatía es la habilidad más escasa en los alumnos; de acuerdo con los autores del estudio, esto es altamente relevante debido a que la empatía es la base de habilidades socioemocionales como la comunicación, la escucha activa y el trabajo en equipo, entre otras.

Además, para los niños, niñas y adolescentes, los docentes “deben ser una referencia y un ejemplo, no solo como experto en la materia, sino como persona, en su forma de actuar y relacionarse, en motivar y en castigar, en alabar y en corregir”. Si bien la educación emocional no es una asignatura, consideran esencial que el profesorado sea emocionalmente inteligente.

En lo que refiere a los centros educativos, el informe indica que deberían desarrollar la educación emocional de forma sistemática, no como una asignatura, sino como un conjunto de competencias emocionales adquiridas de manera transversal que les ayuden en su bienestar emocional y su capacitación profesional.

Finalmente, el estudio concluye recalcando la importancia de los padres y las madres, quienes deben ser conscientes de la trascendencia de una educación emocional para sus hijos, “donde ellos son los primeros responsables, pero necesitan del apoyo

¹⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación: un nuevo contrato social para la educación e imaginar juntos nuestros futuros.

¹⁷ Aguilar P, Lopez-Cobo I, Cuadrado F, Benítez I. Social and Emotional Competences in Spain: A Comparative Evaluation Between Spanish Needs and an International Framework Based on the Experiences of Researchers, Teachers, and Policymakers. *Front Psychol.* 2019.

¹⁸ INEMOTION. Inteligencia emocional, herramienta educativa para el desarrollo de competencias claves. Erasmus, Unión Europea, 2020.

del colegio”, subraya la relevancia de fortalecer la educación emocional de los niños y niñas, como una inversión en su bienestar psicológico, su adaptabilidad al entorno y su empleabilidad laboral futura¹⁹.

2.5. Estados Unidos

Según un reciente informe del Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos, en 2021, el 42% de los estudiantes de secundaria del país experimentaron sentimientos persistentes de tristeza, mientras que el 22% consideró la posibilidad de suicidarse; cerca de la mitad de los jóvenes vive con desesperanza y uno de cada cinco ha pensado en quitarse la vida. Si bien inicialmente estas cifras se atribuyeron a los efectos de la pandemia, actualmente es claro que las causas de la depresión son más profundas y que el COVID lo que hizo fue visibilizar un problema más complejo que se venía gestando desde años atrás.

En una publicación realizada por la Revista SixSeconds, se estima que entre un 40 y 60% de estudiantes de secundaria estadounidenses está crónicamente desmotivado, con un 7,4% de abandono escolar en estudiantes de 16 a 24 años.

Asimismo, según el estudio realizado por Elias et ál. en el 2013, alrededor de un 70% de la población estudiantil en Estados Unidos, está afectada por el bullying, y cada vez son más los jóvenes que participan en comportamientos de riesgo que pueden perjudicar su futuro (uso de sustancias, violencia y bullying, sexo sin protección y problemas de salud mental).

En respuesta a estas circunstancias, los centros educativos han implementado una serie de iniciativas para responder y prevenir estas problemáticas: campañas anti-bullying, educación sexual, prevención de la violencia o programas de salud mental, así como el Social and Emotional Learning (SEL) o aprendizaje socioemocional. Sin embargo, estos esfuerzos tienden a ser programas de corta duración, desconectados del programa educativo del centro y en raras ocasiones vienen acompañados de formación para los educadores (Revista SixSeconds, 2017).

La misma publicación explica que cuando estas iniciativas no están suficientemente coordinadas y evaluadas a nivel del centro, se reducen los beneficios para los estudiantes y, generalmente, no son programas que se mantienen a lo largo del tiempo en las escuelas, lo cual coincide con otro estudio revelado como veremos más adelante.

En Estados Unidos, el término Aprendizaje Socioemocional (ASE), surgió en 1994 como marco de referencia para promover la competencia social, emocional y académica de niños, niñas y jóvenes de forma efectiva y coordinada. Desde entonces, se estableció como el concepto paraguas que abarca todos aquellos programas educativos y comunitarios que apoyan el desarrollo de personas capaces social, emocional y académicamente (Elias et ál., 2013).

Ese mismo año nació la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, más conocida por su acrónimo CASEL, con el objetivo de avanzar en el campo del ASE, tanto desde la investigación como de la práctica en los centros educativos y de mejorar las políticas federales y estatales de apoyo a estos programas.

Veinte años después de la creación de CASEL, el interés por el ASE ha aumentado exponencialmente, pues en la actualidad cuenta con más de 500 evaluaciones positivas sobre los diferentes programas de ASE (Weissberg et ál., 2015), que se desarrollan tanto en los diferentes niveles de educación obligatoria, como en las actividades de tiempo libre o la formación de madres y padres.

En el modelo estadounidense, tanto el Gobierno Central como los Estados Federados tienen responsabilidad directa en la aplicación de la Educación Socioemocional en los distritos e instituciones educativas de todos los niveles, tanto públicas como privadas que, a su vez, tienen la obligación de impartir estas directrices.

Estrategia de aprendizaje

Los programas de ASE se fundamentan en que las competencias socioemocionales son habilidades modificables, que pueden ser mejoradas y desarrolladas a través de programas educativos. La adquisición de estas competencias establece la base para un mejor rendimiento escolar, a partir del desarrollo de comportamientos sociales más positivos, menos problemas de conducta y menos estrés emocional (Greenberg et ál., 2003).

Al mismo tiempo, un trabajo continuado de estas competencias resulta en un cambio en el control, donde el comportamiento pasa de estar controlado por factores externos a desarrollarse de acuerdo con creencias y valores propios, de forma que el alumnado empieza a tomar decisiones positivas y se responsabiliza de sus propias acciones (Bear y Walthkins, a partir de Durlak et ál., 2011).

Percepciones ciudadanas

Una encuesta realizada en 2010 con votantes americanos mostró que el 66% piensa que los estudiantes necesitan una gama de habilidades más amplia que sólo la escritura, la lectura, y la matemática; El 80% creía que las habilidades necesarias para los trabajos del siglo 21 son muy diferentes de los que se necesitaban hace 20 años.

Posteriormente, una encuesta nacional con 605 maestros mostró que el 75% cree que dedicar una mayor atención al aprendizaje social y emocional tendría un impacto muy positivo en: (i) La presencia en la escuela, (ii) el rendimiento académico, (iii) los porcentajes de graduación, (iv) la preparación para la universidad y la vida laboral, y (v) el éxito a nivel general.

En suma, la experiencia estadounidense es relevante en términos de educación socioemocional por la importancia académica y el compromiso institucional que ha asumido este país hacia la misma.

¹⁹ I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España (2021) - Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada.

V. PLIEGO DE MODIFICACIONES

| PROYECTO DE LEY | TEXTO PROPUESTO PARA PRIMER DEBATE | JUSTIFICACIÓN |
|--|--|--|
| Título. “Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia” | Título. “Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia” | Se modifica el título suprimiendo la expresión “jóvenes”, por considerarlos fuera de las edades en que experimentan cambios emocionales que ya permitieron un desarrollo más profundo en su madurez. |
| Artículo 1º. Objeto. La presente ley tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral. | Artículo 1º. Objeto. La presente ley tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral. | Se modifica el título suprimiendo la expresión “jóvenes”, por considerarlos fuera de las edades en que experimentan cambios emocionales que ya permitieron un desarrollo más profundo en su madurez. |
| Artículo 2º. Definiciones: Para los fines de esta ley se entiende por: Educación socioemocional: Se refiere al conjunto de habilidades cognitivas y emocionales que una persona puede aprender y desarrollar para experimentar, comprender, expresar, regular y comportarse de manera que se beneficie a sí misma y a los demás, para llevar una vida orientada al bienestar propio y en comunidad; para tener resultados positivos en su salud, en sus relaciones personales y en sus proyectos personales, familiares, académicos y laborales. Desarrollo integral: Es el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia. | Artículo 2º. Definiciones: Para los fines de esta ley se entiende por: Educación socioemocional: Se refiere al conjunto de <u>competencias</u> cognitivas y emocionales que una persona puede aprender y desarrollar para experimentar, comprender, expresar, regular y comportarse de manera que se beneficie a sí misma y a los demás, para llevar una vida orientada al bienestar propio y en comunidad; para tener resultados positivos en su salud, en sus relaciones personales y en sus proyectos personales, familiares, académicos y laborales. Desarrollo integral: Es el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia. | Se modifica el concepto de habilidades reemplazándolo por el de competencias, en razón a que este último contempla las dimensiones humanas de querer, poder y saber hacer, relativo al objeto de la presente iniciativa. |
| Artículo 3º. Campo de aplicación. La presente ley se aplicará en todo el territorio nacional en los centros e instituciones educativas públicas y privadas formales para niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los niveles preescolar, primaria, básica y media, e incluirá a profesores y padres de familia o tutores, dentro de un marco de corresponsabilidad. | Artículo 3º. Campo de aplicación. La presente ley se aplicará en todo el territorio nacional en los centros e instituciones educativas públicas y privadas formales para niños, niñas y adolescentes de los niveles preescolar, primaria, básica y media, e incluirá a profesores y padres de familia o tutores, dentro de un marco de corresponsabilidad. | Sin modificaciones. |
| Artículo 4º. Contenidos. Para garantizar las oportunidades de educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y de todos los agentes del proceso educativo, se establecen las siguientes líneas de intervención: 1. Educación socioemocional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. 2. Formación en educación socioemocional para los educadores. 3. Educación socioemocional para las relaciones interpersonales e institucionales. 4. Escuela socioemocional para padres. | Artículo 4º. Contenidos. Para garantizar las oportunidades de educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, y de todos los agentes del proceso educativo, se establecen las siguientes líneas de intervención: 1. Educación socioemocional de niños, niñas y adolescentes. 2. Formación en educación socioemocional para los educadores y <u>educadoras</u> . 3. Educación socioemocional para las relaciones interpersonales e institucionales. 4. Escuela socioemocional para padres y <u>madres</u> . | Se agregan los términos “educadoras” y “madres” por motivos de lenguaje inclusivo. |

| PROYECTO DE LEY | TEXTO PROPUESTO PARA PRIMER DEBATE | JUSTIFICACIÓN |
|---|---|--|
| <p>Artículo 5°. Ciclos de implementación. La educación socioemocional se implementará mediante ciclos. El primero consistirá en la formulación de una pedagogía y de una metodología de la educación socioemocional, que estará a cargo de la Comisión Intersectorial para la Educación Socioemocional, en coordinación con los centros y las instituciones educativas. El segundo ciclo consistirá en la implementación de la educación socioemocional en los centros e instituciones educativas formales de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país. Además de los estudiantes y de los docentes, los padres de familia también participarán en lo que les corresponda dentro del proceso de implementación de la educación socioemocional, los cuales estarán a cargo de las instituciones educativas. El tercer ciclo comprende la supervisión y evaluación del proceso de implementación de la educación socioemocional en los centros y las instituciones educativas, el cual estará a cargo de la Comisión Intersectorial para la Educación Emocional y el Desarrollo Socioemocional, en coordinación con los centros y las instituciones educativas.</p> | <p>Artículo 5°. <u>Etapas de implementación.</u> La educación socioemocional se implementará mediante <u>etapas.</u> <u>La primera</u> consistirá en la formulación de <u>unos lineamientos pedagógicos y de diversas estrategias metodológicas relacionadas con</u> la educación socioemocional, que estará a cargo del <u>Comité Nacional de Convivencia Escolar</u>, en coordinación con los centros y las instituciones educativas. <u>La segunda etapa</u> consistirá en la implementación de la educación socioemocional en los centros e instituciones educativas formales de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país. Además de los estudiantes y de los docentes <u>y directivos docentes</u>, los padres <u>y madres</u> de familia también participarán en lo que les corresponda dentro del proceso de implementación de la educación socioemocional, <u>que estará a cargo</u> de las instituciones educativas. <u>La tercera etapa</u> comprende el <u>seguimiento</u> y evaluación del proceso de implementación de la educación socioemocional en los centros y las instituciones educativas, el cual estará a cargo del <u>Comité Nacional de Convivencia Escolar</u>, en coordinación con los centros y las instituciones educativas. Parágrafo. <u>El Ministerio de Educación Nacional presentará un capítulo de avances, gestión y resultados de lo establecido en el presente artículo al Congreso de la República, dentro de su informe anual de gestión.</u></p> | <p>Se reemplaza el término “ciclos” por “etapas” como recomendación del Ministerio de Educación. Por recomendación del Ministerio de Educación, se modificaron los términos “pedagogía” y “metodología” por “lineamientos pedagógicos” y “estrategias metodológicas”. Con el fin de garantizar el cumplimiento y la efectividad del proyecto de ley, se hace necesario modificar este artículo incluyendo la expresión seguimiento; de igual forma, se adiciona un párrafo que establece la obligación del Ministerio de Educación a rendir informes sobre los avances y resultados de la presente ley. Se agregan los términos “directivos docentes” y “madres” como recomendación de expertos pedagogos consultados. Teniendo en cuenta que se elimina la creación de la Comisión Intersectorial para la Educación Socioemocional, se le otorgan facultades al Comité Nacional de Convivencia Escolar, creado por la Ley 1620 de 2013, para que se encargue de la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de la ley.</p> |
| <p>Artículo 6°. Comisión Intersectorial para el Educación Socioemocional. Créase la Comisión Intersectorial para la Educación Socioemocional. Son funciones de la Comisión Intersectorial las siguientes: 1. Coordinar nacionalmente, en conjunto con los centros y las instituciones educativas del país, la formulación de la pedagogía y metodología de la educación socioemocional en las instituciones educativas y su debida implementación y actualización. 2. Desarrollar la investigación sobre la temática y la evaluación y monitoreo de los resultados y progresos realizados a partir de la aplicación de la presente ley. 3. Elaborar y proponer los lineamientos generales pedagógicos y metodológicos de la educación socioemocional. 4. Desarrollar planes piloto para experimentación de nuevas técnicas.</p> | <p>Artículo 6°. <u>Comité Nacional de Convivencia Escolar.</u> <u>Del cumplimiento de las etapas de implementación de que trata el artículo 5° de la presente norma, se encargará el Comité Nacional de Convivencia Escolar, creado por la Ley 1620 de 2013.</u></p> | <p>Se hace necesaria la modificación en el presente artículo por recomendación del Ministerio de Educación Nacional.</p> |
| | <p>Artículo 7°. <u>Funciones.</u> <u>Adiciónese el Artículo 8 de la Ley 1620 de 2013 con las siguientes funciones en materia de Educación Socioemocional para el Comité Nacional de Convivencia Escolar:</u></p> | <p>Se hace necesaria la nueva redacción en el sentido que se modifica el artículo 8° de la Ley 1620 de 2013 relativo a las funciones del Comité Nacional de Convivencia Escolar.</p> |

| PROYECTO DE LEY | TEXTO PROPUESTO PARA PRIMER DEBATE | JUSTIFICACIÓN |
|--|---|---------------------|
| | <p>1. Coordinar nacionalmente, en conjunto con los centros y las instituciones educativas del país, la formulación de <u>lineamientos pedagógicos y diversas estrategias metodológicas relacionadas con</u> la Educación Socioemocional en las instituciones educativas y su debida implementación y actualización.</p> <p>2. Desarrollar la investigación sobre la temática y la evaluación y monitoreo de los resultados y progresos realizados a partir de la aplicación de la presente ley.</p> <p>3. Elaborar y proponer los lineamientos generales, pedagógicos y metodológicos, de la Educación Socioemocional.</p> <p>4. Desarrollar planes piloto para experimentación de nuevas técnicas.</p> | |
| <p>Artículo 7°. Integración. La Comisión estará integrada por:</p> <p>1. Un delegado del Presidente de la República.</p> <p>2. El Ministro de Salud y Protección Social o su delegado que deberá pertenecer al nivel Directivo.</p> <p>3. El Ministro de Educación Nacional o su delegado que deberá pertenecer al nivel Directivo.</p> <p>4. El Director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o su delegado que deberá pertenecer al nivel Directivo.</p> <p>5. Un representante de los centros y las instituciones educativas del país designado por el Ministerio de Educación.</p> <p>6. Un representante de padres de Familia designado por el Ministerio de Educación.</p> <p>El Ministerio de Educación presidirá y coordinará la Comisión Intersectorial.</p> | | Se elimina. |
| <p>Artículo 8°. Reglamentación. Se establece como autoridad de aplicación de la presente ley al Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>La promoción de la educación socioemocional al sistema educativo será reglamentada por este ministerio dentro de los doce (12) meses siguientes a la expedición de la presente norma.</p> | <p>Artículo 8°. Reglamentación. Se establece como autoridad de aplicación de la presente ley al Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>La promoción de la Educación Socioemocional al sistema educativo será reglamentada por este ministerio dentro de los doce (12) meses siguientes a la expedición de la presente ley.</p> | Sin modificaciones. |
| <p>Artículo 9°. Vigencia. La presente ley rige a partir de la fecha de su publicación.</p> | <p>Artículo 9°. Vigencia. La presente ley rige a partir de la fecha de su publicación.</p> | Sin modificaciones. |

VI. POSIBLES CONFLICTOS DE INTERÉS

Con base en el artículo 3° de la Ley 2003 de 2019, según el cual “El autor del proyecto y el ponente presentarán en el cuerpo de la exposición de motivos un acápite que describa las circunstancias o eventos que podrían generar un conflicto de interés para la discusión y votación del proyecto, de acuerdo al artículo 286. Estos serán criterios guías para que los otros congresistas tomen una decisión en torno a si se encuentran en una causal de impedimento, no obstante, otras causales que el Congresista pueda encontrar”.

A continuación, se pondrán de presente los criterios que la Ley 2003 de 2019 contempla para

hacer el análisis frente a los posibles impedimentos que se puedan presentar en razón a un conflicto de interés en el ejercicio de la función congresional, entre ellas la legislativa.

“Artículo 1°. El artículo 286 de la Ley 5ª de 1992 quedará así:

(...)

a) *Beneficio particular: aquel que otorga un privilegio o genera ganancias o crea indemnizaciones económicas o elimina obligaciones a favor del congresista de las que no gozan el resto de los ciudadanos. Modifique normas que afecten*

investigaciones penales, disciplinarias, fiscales o administrativas a las que se encuentre formalmente vinculado.

- b) *Beneficio actual: aquel que efectivamente se configura en las circunstancias presentes y existentes al momento en el que el congresista participa de la decisión.*
- c) *Beneficio directo: aquel que se produzca de forma específica respecto del congresista, de su cónyuge, compañero o compañera permanente, o parientes dentro del segundo grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil.*

Para todos los efectos se entiende que no hay conflicto de interés en las siguientes circunstancias:

- a) *Cuando el congresista participe, discuta, vote un proyecto de ley o de acto legislativo que otorgue beneficios o cargos de carácter general, es decir cuando el interés del congresista coincide o se fusione con los intereses de los electores.*
- b) *Cuando el beneficio podría o no configurarse para el congresista en el futuro.*
- c) *Cuando el congresista participe, discuta o vote artículos de proyectos de ley o acto legislativo de carácter particular; que establezcan sanciones o disminuyan beneficios, en el cual, el congresista tiene un interés particular; actual y directo. El voto negativo no constituirá conflicto de interés cuando mantiene la normatividad vigente.*
- d) *Cuando el congresista participe, discuta o vote artículos de proyectos de ley o acto legislativo de carácter particular; que regula un sector económico en el cual el congresista tiene un interés particular; actual y directo, siempre y cuando no genere beneficio particular; directo y actual.*
- e) *Cuando el congresista participe, discuta o vote artículos de proyectos de ley o acto legislativo que tratan sobre los sectores económicos de quienes fueron financiadores de su campaña siempre y cuando no genere beneficio particular; directo y actual para el congresista. El congresista deberá hacer saber por escrito que el artículo o proyecto beneficia a financiadores de su campaña. Dicha manifestación no requerirá discusión ni votación.*
- f) *Cuando el congresista participa en la elección de otros servidores públicos mediante el voto secreto. Se exceptúan los casos en que se presenten inhabilidades referidas al parentesco con los candidatos (...).” (Subrayado y negrilla fuera de texto).*

Así las cosas, y de forma orientativa, consideramos que para la discusión y aprobación de este proyecto de ley no existen circunstancias que pudieran dar lugar a un eventual conflicto de interés por parte de los Representantes, pues es una iniciativa de carácter general, impersonal y abstracta, con lo cual

no se materializa una situación concreta que permita enmarcar un beneficio particular, directo ni actual.

Frente al Proyecto de ley número 313 de 2022 Cámara, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia, se considera que pueden existir conflictos de interés relacionados con: - El interés particular, actual y directo de los congresistas derivado de que su cónyuge, compañero o compañera permanente, o parientes dentro del segundo grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil sean los titulares de las descripciones normativas que hacen parte del texto, y que menciona el proyecto de ley.

Finalmente, sobre los conflictos de interés resulta importante recordar lo señalado por el Consejo de Estado (2019): “*No cualquier interés configura la causal de desinvestidura en comento, pues se sabe que sólo lo será aquél del que se pueda predicar que es directo, esto es, que per se el alegado beneficio, provecho o utilidad encuentre su fuente en el asunto que fue conocido por el legislador; particular, que el mismo sea específico o personal, bien para el congresista o quienes se encuentren relacionados con él; y actual o inmediato, que concurra para el momento en que ocurrió la participación o votación del congresista, lo que excluye sucesos contingentes, futuros o imprevisibles*”.

En suma, se considera que este proyecto se enmarca en lo dispuesto por el literal a) del artículo primero de la Ley 2003 de 2019 sobre las hipótesis de cuando se entiende que no hay conflicto de interés. Sin embargo, la decisión es meramente personal en cuanto a la consideración de hallarse inmerso en un conflicto de interés, por lo que dejamos a criterio de los representantes basado en la normatividad existente y a juicio de una sana lógica.

Se recuerda que la descripción de los posibles conflictos de interés que se puedan presentar frente al trámite de la presente iniciativa, conforme a lo dispuesto en el artículo 291 de la Ley 5ª de 1992, no exime del deber del Congresista de identificar otras causales adicionales.

PROPOSICIÓN

Con fundamento en las anteriores consideraciones, en cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 5ª de 1992, presento ponencia favorable y solicito respetuosamente a los miembros de la Comisión Sexta de la Cámara de Representantes, dar primer debate al Proyecto de ley número 313 de 2022 Cámara, ***por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.***



DOLCEY OSCAR TORRES ROMERO
Coordinador ponente

TEXTO PROPUESTO PARA PRIMER DEBATE AL PROYECTO DE LEY NÚMERO 313 DE 2022 CÁMARA

por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

El Congreso de Colombia

DECRETA:

Artículo 1°. Objeto. La presente ley tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral.

Artículo 2°. Definiciones. Para los fines de esta ley se entiende por:

Educación socioemocional: Se refiere al conjunto de competencias cognitivas y emocionales que una persona puede aprender y desarrollar para experimentar, comprender, expresar, regular y comportarse de manera que se beneficie a sí misma y a los demás, para llevar una vida orientada al bienestar propio y en comunidad; para tener resultados positivos en su salud, en sus relaciones personales y en sus proyectos personales, familiares, académicos y laborales.

Desarrollo integral: Es el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.

Artículo 3°. Campo de aplicación. La presente ley se aplicará en todo el territorio nacional en los centros e instituciones educativas públicas y privadas formales para niños, niñas y adolescentes de los niveles preescolar, primaria, básica y media, e incluirá a profesores y padres de familia o tutores, dentro de un marco de corresponsabilidad.

Artículo 4°. Contenidos. Para garantizar las oportunidades de educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, y de todos los agentes del proceso educativo, se establecen las siguientes líneas de intervención:

1. Educación socioemocional de niños, niñas y adolescentes.
2. Formación en educación socioemocional para los educadores y educadoras.
3. Educación socioemocional para las relaciones interpersonales e institucionales.

4. Escuela socioemocional para padres y madres.

Artículo 5°. Etapas de implementación. La educación socioemocional se implementará mediante etapas.

La primera consistirá en la formulación de unos lineamientos pedagógicos y de diversas estrategias metodológicas relacionadas con la educación socioemocional, que estará a cargo del Comité Nacional de Convivencia Escolar, en coordinación con los centros y las instituciones educativas.

La segunda etapa consistirá en la implementación de la educación socioemocional en los centros e instituciones educativas formales de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país. Además de los estudiantes y de los docentes y directivos docentes, los padres y madres de familia también participarán en lo que les corresponda dentro del proceso de implementación de la educación socioemocional, que estará a cargo de las instituciones educativas.

La tercera etapa comprende el seguimiento y evaluación del proceso de implementación de la educación socioemocional en los centros y las instituciones educativas, el cual estará a cargo del Comité Nacional de Convivencia Escolar, en coordinación con los centros y las instituciones educativas.

Parágrafo: El Ministerio de Educación Nacional presentará un capítulo de avances, gestión y resultados de lo establecido en el presente artículo al Congreso de la República, dentro de su informe anual de gestión.

Artículo 6°. Comité Nacional de Convivencia Escolar. Del cumplimiento de las etapas de implementación de que trata el artículo 5° de la presente norma, se encargará el Comité Nacional de Convivencia Escolar, creado por la Ley 1620 de 2013.

Artículo 7°. Funciones. Adiciónese el Artículo 8° de la Ley 1620 de 2013 con las siguientes funciones en materia de Educación Socioemocional para el Comité Nacional de Convivencia Escolar:

1. Coordinar nacionalmente, en conjunto con los centros y las instituciones educativas del país, la formulación de lineamientos pedagógicos y diversas estrategias metodológicas relacionadas con la Educación Socioemocional en las instituciones educativas y su debida implementación y actualización.
2. Desarrollar la investigación sobre la temática y la evaluación y monitoreo de los resultados y progresos realizados a partir de la aplicación de la presente ley.

3. Elaborar y proponer los lineamientos generales, pedagógicos y metodológicos, de la Educación Socioemocional.
4. Desarrollar planes piloto para experimentación de nuevas técnicas.

Artículo 8°. Reglamentación. Se establece como autoridad de aplicación de la presente ley al Ministerio de Educación Nacional.

La promoción de la Educación Socioemocional al sistema educativo será reglamentada por este ministerio dentro de los doce (12) meses siguientes a la expedición de la presente ley.

Artículo 9°. Vigencia. La presente ley rige a partir de la fecha de su publicación.



DOLCEY OSCAR TORRES ROMERO
Coordinador ponente

COMISIÓN SEXTA CONSTITUCIONAL PERMANENTE

SUSTANCIACIÓN

INFORME DE PONENCIA PARA PRIMER DEBATE

Bogotá D.C., 18 de mayo de 2023

En la fecha fue recibido el informe de ponencia para primer debate al **Proyecto de Ley No. 313 de 2022** Cámara "POR MEDIO DE LA CUAL SE PROMUEVE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PREESCOLAR, PRIMARIA, BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA".

Dicha ponencia fue firmada por el **Honorable Representante DOLCEY TORRES ROMERO**.

Mediante Nota Interna No. C.S.C.P. 3.6- 225 / del 18 de mayo de 2023, se solicita la publicación en la Gaceta del Congreso de la República.



RAUL FERNANDO RODRÍGUEZ RINCÓN
Secretario