

Formación ciudadana: un marco de interpretación para analizar experiencias emocionales en escenarios de violencia escolar

Civic Education: an interpretive framework for analyzing emotional
experiences in school violence scenarios

Eliana Caterine Alvarez Polo

elalvarez32@uan.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-0367-8787>

Universidad Antonio Nariño

Bogotá – Colombia

Carola Gómez

cagomez14@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5003-938X>

Universidad Antonio Nariño

Bogotá – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5765>

Artículo recibido: 23 de diciembre de 2025.

Aceptado para publicación: 28 de abril de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5765>

Formación ciudadana: un marco de interpretación para analizar experiencias emocionales en escenarios de violencia escolar

Civic Education: an interpretive framework for analyzing emotional experiences in school violence scenarios

Eliana Caterine Alvarez Polo¹

elalvarez32@uan.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-0367-8787>

Universidad Antonio Nariño

Bogotá – Colombia

Carola Gómez

cagomez14@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5003-938X>

Universidad Antonio Nariño

Bogotá – Colombia

Artículo recibido: 23 de diciembre de 2025. Aceptado para publicación: 28 de abril de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La violencia escolar constituye una problemática persistente en el ámbito educativo global. En América Latina, las políticas públicas encaminadas a mitigar esta problemática parten de una instrumentalización de las emociones desde una mirada neoliberal del Estado, que desconoce la realidad social y despolitiza la ciudadanía. Este artículo de reflexión ofrece orientaciones teóricas para el análisis de la experiencia emocional de estudiantes en escenarios de violencia escolar a partir de la integración de tres categorías: emociones políticas, ética del cuidado y pensamiento crítico. A partir de ellas se propende por una educación ciudadana más allá de la concepción de los estadios del desarrollo moral, orientada en la formación de sujetos reflexivos, cuidadosos y justos con los demás, contribuyendo a la construcción de sociedades equitativas y respetuosas de la dignidad humana.

Palabras clave: convivencia escolar, educación para la ciudadanía, emociones, pensamiento crítico, violencia escolar

Abstract

School violence constitutes a persistent problem in the global educational context. In Latin America, public policies aimed at mitigating this issue often rely on an instrumentalization of emotions grounded in a neoliberal perspective of the State, which overlooks social realities and depoliticizes citizenship. This reflective article offers theoretical guidelines for analyzing students' emotional experiences in contexts of school violence through the integration of three categories: political emotions, ethics of care, and critical thinking. Based on this framework, it advocates for a model of citizenship education that goes beyond the traditional conception of stages of moral development, orienting educational processes toward the formation of reflective, caring, and fair individuals in relation to others, thereby contributing to the construction of more equitable societies that respect

¹ Autor de correspondencia.

human dignity.

Keywords: school coexistence, citizenship education, emotions, critical thinking, school violence

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Alvarez Polo, E. C., & Gómez, C. (2026). Formación ciudadana: un marco de interpretación para analizar experiencias emocionales en escenarios de violencia escolar. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 1808 – 1823.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5765>

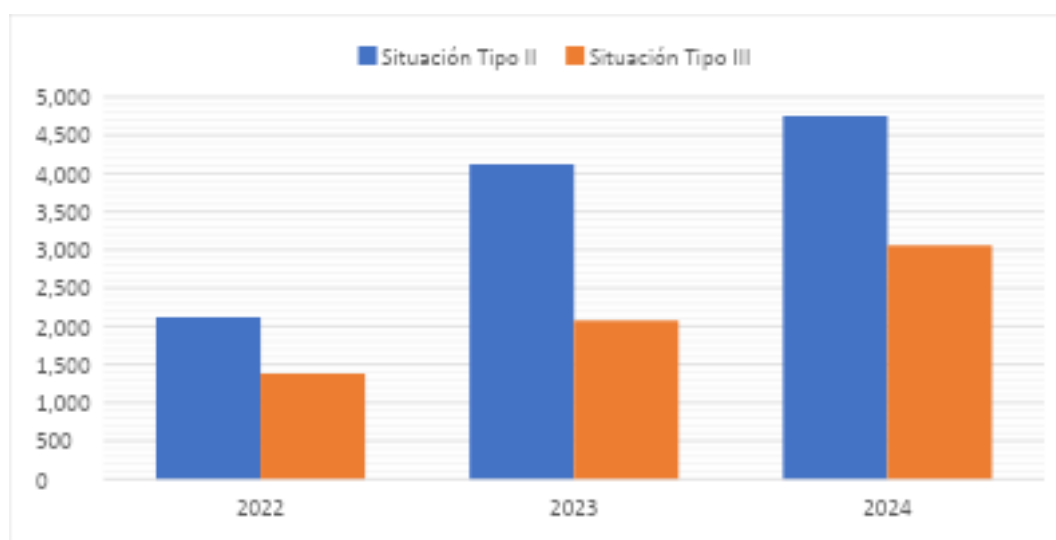
INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno predominante a nivel mundial y se manifiesta en agresiones físicas, verbales y psicológicas entre los estudiantes (Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura - UNESCO; 2024), lo cual les genera afectaciones a nivel corporal, psicológico y emocional que inciden en sus relaciones interpersonales y rendimiento escolar (González y Molero, 2023). Al respecto, en Latinoamérica al menos el 30% de los adolescentes han sido víctimas de acoso escolar, el 31% han experimentado peleas físicas, y el 25% han recibido ataques físicos (UNESCO, 2019).

En Colombia, esta situación no es distinta. De acuerdo con el Informe de 2024 del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), una plataforma que desde 2020 ha registrado situaciones convivenciales tipo II (agresiones sistemáticas que causan daño físico o psicológico) y tipo III (agresiones que revisten de delito), durante los últimos 3 años se han incrementado las acciones violentas en los colegios, con mayor recurrencia las situaciones tipo II (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2024a) (ver gráfico 1).

Gráfico 1

Casos reportados al SIUCE



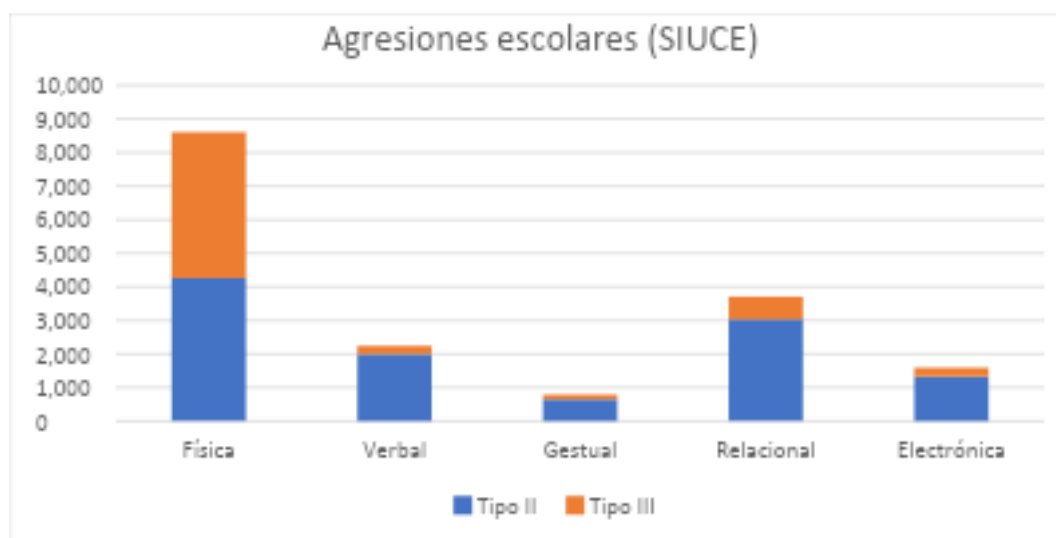
Fuente: elaboración propia. SIUCE 2024.

Según el Laboratorio de Economía para la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2024), las cifras de violencia escolar en Colombia podrían ser más altas puesto que no todas las situaciones son registradas en el SIUCE. Así mismo, aunque la plataforma fue creada en el 2013, su uso por parte de las instituciones educativas no es superior a 5 años y, aunque ha permitido obtener información detallada sobre la violencia escolar de manera progresiva, no se cuenta con una caracterización de este fenómeno en los años previos al 2020 (MEN, 2024a).

Independientemente del subregistro y del uso reciente de la plataforma SIUCE, los datos disponibles permiten evidenciar la magnitud del fenómeno de la violencia escolar en Colombia. Al respecto, las agresiones más frecuentes son la relacional, verbal, gestual, electrónica y física, siendo esta última la más predominante (ver gráfico 2) y que conlleva inclusive a situaciones que revisten de delito y generan incapacidad (MEN, 2024a).

Gráfico 2

Agresiones escolares reportadas al SIUCE



Fuente: elaboración propia. SIUCE 2024.

De acuerdo con Cedeño (2020) la violencia escolar es un fenómeno multicausal derivado de las pautas de socialización de los estudiantes en el contexto familiar y social, en los que se reproducen patrones de violencia. Es decir, que es un comportamiento culturalmente aprendido y frecuentemente ligado a estereotipos de género y a la deficiencia de educación en valores (Pacheco, 2018), así como al hecho de naturalizar las agresiones, lo cual limita la atención adecuada (Ayala, 2015).

Dentro de este contexto, la escuela no sólo es el espacio donde acaece la violencia escolar, sino el lugar propicio para abordar esta problemática. En Colombia la Constitución Política de 1991 abrió el espacio para pensar la relación dialógica entre educación y violencia (Caballero et al., 2021). Esta iniciativa conllevó no sólo a sancionar la Ley General de Educación, sino al diseño de tres Planes Nacionales Decenales de Educación (PNDE) (1996-2005, 2006-2015, 2016-2026) que tienen como punto en común la necesidad de formar ciudadanos que contribuyan a la construcción de una cultura de paz (MEN, 1996, 2006, 2017).

Los PNDE dieron lugar a políticas educativas en tres ámbitos fundamentales: la formación para la ciudadanía, la convivencia escolar y la educación emocional (Barros et al., 2020). En relación con la formación ciudadana, se establece la propuesta de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004b) como una estrategia de formación para el logro de una coexistencia pacífica y democrática en los espacios escolares (Ruiz y Chaux, 2005). Frente a la convivencia escolar se promulga la Ley 1620 de 2013 que crea los mecanismos para prevenir y atender los comportamientos que afectan la integridad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Por último, respecto a la educación emocional, el MEN ha desarrollado las estrategias “Emociones para la vida” y “Paso a paso” (MEN, 2021), así como la incorporación del programa una estrategia de educación ciudadana para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático con enfoque territorial (CRESE) (MEN, (S.f.)). Finalmente, se sanciona la Ley 2383 de 2024 que promueve la educación socioemocional de los NNA en las instituciones educativas (Congreso de la República, 2024).

A pesar de la existencia del marco normativo, la violencia escolar continúa permeando los establecimientos educativos colombianos (Caballero et al., 2021; MEN, 2025). Algunos estudios sostienen que las dificultades para la aplicación de la educación emocional (Calderon et al., 2018; Roncancio et al., 2017) y la formación ciudadana en el aula (Garcés, 2021; Vargas, 2021) están asociadas a la falta de recursos humanos y físicos (Jiménez et al., 2010), así como al desconocimiento del valor de la educación emocional (Valencia, 2018).

Sin embargo, autores como León y López (2015) y Barrantes (2016) coinciden en indicar la relevancia de las habilidades emocionales para el mejoramiento de la convivencia escolar. Estos contenidos temáticos deben estar presentes en el currículo desde los primeros años de escolaridad (Bisquerra y Chao, 2021; Pérez y Filella, 2019). Así mismo, es imprescindible la enseñanza de competencias ciudadanas y cívicas en situaciones cotidianas (Arce, 2019; Fuentes et al., 2019; Modzelewski, 2021).

En Colombia, la propuesta de formación ciudadana del MEN se plantea en términos de competencias expresadas en dos aspectos, uno cognitivo y otro de habilidades para el ejercicio de la ciudadanía (Franco y Gallo, 2024). Dentro de este ámbito, se abordan tres tipos de competencias que son integradoras: cognitivas, comunicativas y emocionales (MEN, 2004b). Sin embargo, autores como González y Santisteban (2016) señalan que su presencia en el currículo está dada como respuesta a intereses políticos y no contempla las necesidades sociales. Afirmación que comparten Franco y Gallo (2024), quienes sopesan en indicar que esta política educativa se enmarca en el proyecto de neoliberalización del Estado que contribuye a la despolitización de la ciudadanía.

Otra de las críticas hacia la formación ciudadana la presentan Pinilla y Torres (2006) quienes indican que pareciera que se reducen los conflictos del país a la toma de decisiones morales, quitando relevancia a las formas en que inciden las lógicas estructurales del Estado sobre el ejercicio de la ciudadanía. Adicional a esto, la propuesta ofrece un lugar importante a los estadios del desarrollo moral, situación que evoca a pensar que quien toma decisiones ajustadas a la escala moral es un buen ciudadano, desconociendo la diversidad en el desarrollo cognitivo y las dinámicas de especificidad contextual (González y Santisteban, 2016).

Así pues, este artículo tiene como finalidad plantear una mirada alternativa frente a la propuesta de formación ciudadana del MEN, tomando como fundamentos centrales el cultivo de las emociones políticas, la ética del cuidado y el pensamiento crítico (PC). Desde esta perspectiva, se busca formar estudiantes reflexivos, cuidadosos y justos con los demás. Además, se propone integrar una dimensión emocional que favorezca condiciones de existencia más equitativas, sustentadas en emociones como la indignación y la compasión, que emergen ante la vulneración de dignidad humana o la reproducción de normas sociales injustas, particularmente en situaciones de violencia escolar.

A partir de estos fundamentos, se concretan tres categorías de análisis que permiten comprender la violencia escolar en Colombia y Latinoamérica, al tiempo que ofrecen una mirada alterna de la formación ciudadana. La primera son las emociones políticas y su acción transformadora, que conciben al ciudadano como un sujeto sensible y capaz de actuar frente a las injusticias para transformar su realidad desde un sentido político. La segunda es la ética del cuidado y el comportamiento prosocial, que contrasta con la visión individualista del MEN y resalta la importancia del cuidado como eje de la vida democrática en el contexto escolar. Finalmente, se encuentra el pensamiento crítico frente a las estructuras de poder, desde allí se busca fortalecer en los estudiantes la capacidad de cuestionar discursos dominantes y evidenciar el rol del Estado en la reproducción de la desigualdad y la injusticia social.

DESARROLLO

La violencia escolar entre estudiantes tiene una dimensión subjetiva, que se expresa a través de los significados, emociones e interpretaciones que los educandos tienen frente a sus experiencias y a la percepción que tienen sobre el otro (Echeverry et al., 2024). En particular, los estudiantes experimentan este fenómeno desde diferentes roles, ya sea como víctimas, agresores u observadores, lo cual les genera afectaciones a nivel corporal y psicosocial (Alcantar, et al., 2021; Gutierrez, 2018).

En consecuencia, los NNA suelen emplear prácticas dirigidas a disminuir, subyugar, tolerar o confrontar los episodios de violencia escolar (Diaz, 2005; Echeverry et al., 2024; Gutierrez, 2018). De acuerdo con Di Napoli (2020) y Úsuga (2018) la violencia escolar debe abordarse reconociendo las dimensiones emocionales que subyacen en las interacciones cotidianas de los estudiantes y que inciden en la forma en que gestionan los conflictos. Desde esta perspectiva, el análisis de la experiencia emocional de estudiantes en escenarios de violencia escolar exige un marco de interpretación que integre una mirada política de las emociones en articulación con el desarrollo de pensamiento crítico de NNA con un enmarcamiento en la ética del cuidado. En este sentido, las emociones políticas instan a reflexionar sobre las experiencias en la convivencia como ciudadanos; la ética del cuidado fomenta empatía y comportamiento prosocial en el contexto escolar; por último, el pensamiento crítico avoca a deliberar sobre cómo las estructuras de poder inciden en la vulneración de los derechos.

De esta manera, la articulación de estos tres enfoques se constituye en un eje transformador que gestiona la defensa de la dignidad humana y el fortalecimiento de comunidades educativas democráticas. Teniendo en cuenta lo anterior, se aborda en primer lugar las emociones políticas y su carácter transformador.

Las Emociones Políticas y su Acción Transformadora

De acuerdo con Pinedo y Yáñez (2024) y Grajales (2022), la dimensión emocional del ser humano ha sido objeto de reflexión desde la antigüedad, cuando ya se discutía desde la escuela estoica la aparente dicotomía entre razón y emoción como componentes fundamentales de la conducta humana. En este sentido, considerando el componente emocional como un peligro para las acciones de la naturaleza racional humana (Martínez, 2015; Pinedo y Yáñez, 2024).

Como consecuencia, en el mundo occidental se confinaron las emociones a impulsos que afectan la racionalidad, y se configuró un ideal de ser humano que encaminaba sus actos a la razón, anhelando un desprendimiento emocional como condición hacia el logro de una vida virtuosa (Aristóteles, 2010; Garcés y Giraldo, 2018). Esta visión relegó la emocionalidad humana y motivó su distanciamiento con la razón hasta el siglo de las luces (XVIII) cuando ésta adquirió otros matices amparados en el movimiento intelectual de la época (Pinedo y Yáñez, 2024).

Visión Naturalista de las Emociones

En la misma época, David Hume contradijo la idea de superioridad de la razón y planteó las pasiones como percepciones de la mente que se modifican con las sensaciones, los afectos y la cognición (Ayala et al., 2009; Cano, 2011). De este modo, se reconoce una doble acepción de las pasiones en impresiones e ideas, donde una impresión innata hace referencia a la vivencia espontánea de la emoción, mientras que la idea está mediada por la reflexión sobre la impresión innata de la emoción (Ayala et al., 2009).

No obstante, fue la obra de Charles Darwin (1872) titulada *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, la que logró posicionar las emociones destacando su importancia funcional en las especies, asociada a los procesos de comunicación, adaptación y evolución (Squillace et al., 2021). De esta manera, los aportes que subrayan la universalidad y función adaptativa de las emociones como

expresiones innatas (Darwin, 1872; Squillace et al., 2021) abre paso hacia la dimensión social y cultural de las emociones y que se materializó durante el siglo XX (Barrera y Sierra, 2020).

Visión Neurocognitiva de las Emociones

El giro emocional del siglo XX dio relevancia a las expresiones afectivas y los estados emocionales, exaltando su lugar en la vida social y cultural (Barrera y Sierra, 2020). Al respecto, gran parte de las discusiones científicas desde la psicología y la filosofía contemporánea se han centrado en definir y establecer los límites entre estas acepciones referidas a la emoción, dando lugar a distintas taxonomías que evidencian tendencias hacia lo fisiológico, lo comportamental y lo cognitivo (Bolaños, 2016; Pinedo y Yáñez, 2024).

Dentro de esta clasificación, se sitúa la teoría cognitiva de las emociones propuesta por Martha Nussbaum, cuyos planteamientos sostienen que las emociones son evaluaciones o juicios de valor que presentan tres importantes características: están dirigidos a alguien o algo, están ligados a creencias y son evaluadoras (Martínez, 2015; Nussbaum, 2008). Adicionalmente, López (2016) y Modzelewski (2017, 2020) sostienen que las emociones conllevan procesos de autorreflexión que dan lugar a metaemociones que, a su vez, refuerzan o modifican una emoción.

En este sentido, adquieren relevancia las emociones morales, las cuales según Pinedo y Yáñez (2020) y Valencia et al., (2020) surgen de la interacción interpersonal y orientan la conducta frente al bien, el mal, la justicia o la injusticia en la vida cotidiana. Sin embargo, estas emociones morales pueden transformarse en emociones políticas cuando lo vivido desde lo personal trasciende al marco de la vida pública, a través de la vinculación entre lo afectivo y los procesos colectivos asociados a las dinámicas de las estructuras de poder (Corduneanu, 2019).

La Compasión y la Indignación: Dos Emociones Políticas para la Transformación Social

El cultivo de las emociones políticas implica la formación de sujetos capaces de sentir con el otro y responder de manera crítica frente a las problemáticas que afectan su existencia (Nussbaum, 2014). De ahí que este cultivo requiera una pedagogía que transforme el sentir y el actuar de las personas dentro del tejido social. Lo anterior, debido a que gran parte de la historia política en el contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, ha estado marcada por períodos de violencia, desigualdad, corrupción, y desafección ciudadana (Bonometti y Ruiz, 2010).

De acuerdo con Grajales (2022) y Mujica et al. (2019), las emociones son aprendidas y su gestión constituye una responsabilidad moral y política. Por lo tanto, el cultivo de emociones políticas en la escuela no es un ejercicio académico abstracto, sino una necesidad ética, pedagógica y política (Modzelewski, 2016). En este contexto, el florecimiento de una ciudadanía altruista y prosocial requiere del abordaje de dos emociones públicas que pueden ser entendidas como respuestas legítimas frente a la injusticia social y los ideales de democracia: la compasión y la indignación (Castillo, 2020).

La compasión es una emoción democrática que puede incorporarse como fundamento en la consolidación de la reflexión ética, la justicia social y defensa de la dignidad humana (Pinedo, 2020). Por su parte, la indignación se experimenta cuando se efectúa un comportamiento injusto o que atente contra los Derechos Humanos lo que lleva a considerar al otro como una amenaza para el bienestar personal (Castillo, 2020; Pinedo y Yáñez, 2020). Esta situación moviliza la acción política individual o colectiva a través de la denuncia de los actos, la defensa de los afectados y la búsqueda de soluciones (Almeida, 2020). Es decir que la compasión y la indignación no solo son respuestas directas a la violencia experimentada, sino recursos ético-políticos para su comprensión, resistencia y transformación en los espacios escolares (Castillo, 2020).

En este sentido, el marco de interpretación para el análisis de la experiencia emocional de estudiantes en escenarios de violencia escolar que se plantea en este artículo está enmarcado en el cultivo de las emociones políticas y tiene como fundamento reconocer que la ciudadanía no se reduce a la adquisición de competencias cognitivas o morales (MEN, 2004b), sino que se construye también a partir de emociones que movilizan la acción política en la esfera pública (Modzelewski, 2017; Pinedo, 2020). Para el logro de este propósito, se plantea una educación con un énfasis transformador, que enseñe a pensar el mundo, sentirlo y conmoverse con él (Marín y Quintero, 2017).

Por lo anterior, es fundamental complejizar el análisis de las experiencias emocionales en escenarios de violencia escolar incorporando dimensiones afectivas con sentido político (Kaplan y Zsapu, 2020).

En definitiva, el análisis de las emociones políticas en escenarios de violencia escolar evidencia que la formación para la ciudadanía no puede desligarse de la dimensión afectiva, puesto que emociones como la compasión y la indignación son elementos que viabilizan el tránsito de la sensibilidad individual hacia la acción colectiva, con sentido ético y democrático. De ahí que reconocer su valor pedagógico y político, implica asumir que la educación debe dirigirse a cambiar la manera en que los NNA perciben, sienten y actúan en la sociedad.

Ética del Cuidado y Comportamiento Prosocial

La ética del cuidado surgió a finales del siglo XX, impulsada por la psicóloga Carol Gilligan (1982), como crítica a las teorías éticas tradicionales centradas en la justicia y la imparcialidad, proponiendo un enfoque que valora los aspectos emocionales y contextuales de la moralidad (Alvarado, 2004; Gilligan, 2013). En este sentido, la ética del cuidado es una respuesta crítica al modelo del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1974) y destaca tres elementos fundamentales: su intencionalidad gira en torno a las responsabilidades compartidas; la moralidad está ligada a situaciones concretas; y el cuidado se expresa como una actividad y no como la aplicación de principios abstractos (Medina, 2016; Pineda, 2024). Al respecto, se han generado algunos cuestionamientos frente a la ética del cuidado que se centran a su estatus como teoría moral autónoma, su relación con el feminismo y la justicia social, y a su aplicabilidad en escenarios públicos más amplios como la educación.

Ética del Cuidado: ¿Teoría Moral Autónoma o Ética Universalista?

Un primer cuestionamiento gira en torno al estatus de la ética del cuidado como teoría moral autónoma, puesto que existe un marcado interés por definir si se trata de un complemento a las teorías morales clásicas, como la ética kantiana y sus leyes morales universales (Medina, 2016; Pineda, 2024), o si, por el contrario, es un paradigma ético autónomo centrado en la particularidad de los casos (Batthyány, 2024; Tronto, 1987). En este sentido, Gilligan (1982) reconoce el cuidado como una parte constitutiva de los seres humanos y como una responsabilidad hacia el otro en un contexto determinado.

Sin embargo, las críticas radican en cuestionar si esta postura es aplicable a todos los contextos, situación que pone de manifiesto una visión universalista, restrictiva de la moral, y que desconoce la interdependencia humana (Medina, 2016; Tronto, 1987). De ahí que la ética del cuidado no debe ser reducida a una ética subsidiaria de las teorías tradicionales, puesto que su concepción del sujeto moral, sus criterios normativos y su énfasis en las relaciones humanas la constituyen como una teoría moral autónoma con incidencia en los ámbitos privado y público (Medina, 2016).

Ética del Cuidado: Desde la Visión Feminista a la Responsabilidad Compartida

Un segundo cuestionamiento frente a la ética del cuidado lo compone su vinculación con el género, debido a que esta corriente nació en el marco del feminismo crítico, al visibilizar que las prácticas de cuidado están arraigadas en las mujeres y relegadas a la esfera privada, subvalorando su aporte moral y político (Gilligan, 1982; Medina, 2016; Pineda, 2024). De ahí que de manera sesgada ha sido común

asociarla con una perspectiva femenina de la moralidad desconociendo que el cuidado es una dimensión constitutiva de la vida humana (Cepeda et al., 2019; Gilligan, 2013), puesto que todas las personas experimentan necesidad de atención en distintos momentos de sus vidas y, a su vez, asumen responsabilidades de cuidado (Batthyány, 2021; Busquets, 2019).

En este sentido, el ideal es despatriarcalizar y desprivatizar el cuidado, reconociéndose como una tarea compartida entre géneros y con un valor social central (Cepeda et al., 2019). Por lo tanto, como plantea Virginia (2006), reducir la ética del cuidado a una ética de mujeres no solo es una inadecuada interpretación teórica, sino que reproduce la misma lógica de exclusión que esta teoría pretende criticar. En suma, la ética del cuidado debe ser entendida como una teoría moral críticamente feminista en su origen, pero que reivindica el valor del cuidado como principio ético fundamental de la estructura social (Cepeda et al., 2019).

Ética del Cuidado: Desde la Dimensión Privada a la Esfera Pública

Un tercer cuestionamiento está asociado a la universalización del cuidado, donde se ha discutido si ese cuidado es meramente asociado a personas con algún grado de cercanía, afecto o deber ser, o si es posible extenderlo hacia sociedades enteras (Noddings, 2002; Tronto, 2013). Al respecto, interpretar el cuidado como una obligación moral derivada de vínculos preexistentes, más que como un principio generalizable al conjunto de la sociedad (Noddings, 2002), conlleva a que se perpetúe su invisibilidad política y su desvalorización social (Batthyány, 2024; Tronto, 1993, 2013).

Por tanto, considerar la dimensión pública del cuidado implica el involucramiento del Estado y por ende el diseño de políticas públicas frente a las necesidades humanas (Batthyány, 2021; Busquets, 2019), especialmente en el ámbito educativo siendo un elemento indispensable para repensar la convivencia, la democracia y la dignidad humana.

Dimensión Social y Política de la Ética del Cuidado

La ética del cuidado requiere ser comprendida como un principio ético con implicaciones sociales y políticas en el ámbito democrático (Ausín, 2024). En consecuencia, el cuidado se presenta como una alternativa ética y política frente al individualismo neoliberal, y como un fundamento para reorganizar las prioridades sociales hacia una mayor equidad (Tronto, 2005).

Por tanto, la ética del cuidado no debe limitarse al ámbito privado, ni reducirse a una responsabilidad moral individual de las mujeres, sino que su dimensión social y política exige institucionalizar el cuidado como un derecho, redistribuir su carga entre géneros y clases, y reconocerlo como un valor colectivo fundamental la justicia social (Ausín, 2024; Batthyány, 2021). Para ello se requiere reestructurar la responsabilidad del Estado porque como señala Batthyány (2024) y Tronto (2005), sin una infraestructura pública de cuidado, la desigualdad de género y clase se reproduce sistemáticamente.

Así mismo, es indispensable un cambio cultural que resignifique el cuidado como una práctica humana valiosa, digna y socialmente necesaria (Medina, 2016). Esto implica cuestionar los modelos individualistas y productivistas neoliberales que invisibilizan la dependencia y la interdependencia, y redirigirlos hacia la corresponsabilidad de la vida en común (Busquets, 2019). En este sentido, politizar el cuidado no es ideologizar, sino reconocerlo como una necesidad humana que debe ser garantizada por toda la sociedad (Ausín, 2024).

Por lo tanto, el interés de construir un marco de interpretación para el análisis de la experiencia emocional de los estudiantes en escenarios de violencia escolar requiere considerar la promoción de prácticas pedagógicas que fortalezcan la compasión y la indignación, en corresponsabilidad hacia el otro, reconociendo las vulnerabilidades compartidas y la interdependencia humana (Carrasco et al., 2025; Luligo et al., 2024). Para ello, se concibe al ciudadano como un sujeto autónomo y de derechos,

que se forma en la reciprocidad, que cuida de sí, de los otros, y del bien común (Meza, 2012), desafiando así la lógica neoliberal que reduce la ciudadanía a competencias instrumentales que deshumanizan las relaciones sociales (Carrasco et al., 2025; Luligo et al., 2024).

Pensamiento Crítico (PC) frente a las Estructuras de Poder

Los planteamientos acerca del PC han estado presentes en el conocimiento desde la Antigüedad, mostrando distintos matices en sus formas y finalidades, que originan controversias epistemológicas, éticas y pedagógicas (Vélez, 2013). En este sentido, se evidencian tres grandes debates sobre la naturaleza del PC: el primero delibera sobre si este pensamiento se basa en principios universales o contextualizados; el segundo plantea la dicotomía sobre si el PC es un conjunto de habilidades cognitivas o una actitud ética ligada a la moral; finalmente, se encuentran las posturas sobre si el PC debe enseñarse como una asignatura específica o debe ser transversal en el currículo.

Pensamiento Crítico: Principios Universales o Contextualizados

Los vestigios asociados al PC datan de la Antigua Grecia, donde la mayéutica de Sócrates buscaba descubrir principios universales sobre aspectos como la justicia, la virtud, la verdad o el bien (Vendrell y Valero, 2025). Dentro de su diálogo, Sócrates no aceptaba definiciones particulares o relativas, sino que interrogaba hasta encontrar conceptos generales, estables y válidos para todos (De la Torre, 2003). Sin embargo, estos postulados fueron reestructurados por pensadores como Immanuel Kant, quien consideraba la razón como elemento fundamental del conocimiento, pero buscó el desarrollo de un método científico con mayor rigurosidad y sistematicidad que la Mayéutica Socrática (Santos, 2004).

En este sentido, tanto Sócrates desde la autonomía del juicio propio (Quiroz, 2012) y Kant desde la ley moral autoimpuesta (Santos, 2004) dieron relevancia a la autonomía del sujeto racional, a la necesidad de cuestionar la autoridad, y al deber moral de ejercer el juicio propio para resistir a la ignorancia, al dogma y a la obediencia (González, 2012). En contraposición a estas posturas, autores como Freire (1998) y Foucault (2002) rechazan los principios de universalidad del PC con el argumento de que éste no se puede concebir de forma neutral con base en principios lógicos, sino que se debe reconocer la importancia del contexto ya que sus particularidades inciden en la autonomía, la autoridad y el juicio (Jardilino y Soto, 2020).

Pensamiento Crítico: Habilidades Cognitivas o Actitudes Éticas

El PC ha sido tradicionalmente entendido como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten analizar, inferir, interpretar y evaluar información de manera rigurosa (Castillo, 2020). Bajo esta perspectiva, se asocia con procesos mentales como la argumentación lógica y la toma de decisiones informadas (Nieto y Saiz, 2011). Sin embargo, reducirlo únicamente a lo cognitivo deja de lado la actitud ética que orienta el uso responsable de dichas habilidades (Prieto, 2024), pues pensar críticamente no consiste solo en razonar, sino hacerlo con autonomía y disposición hacia la justicia social (Robles, 2019).

De este modo, el PC se sitúa en la intersección entre lo cognitivo y lo ético: es al mismo tiempo técnica y disposición moral (Nieto y Saiz, 2011). El debate, entonces, no debería centrarse en la pertenencia a una categoría, sino en reconocer que su ejercicio requiere integrar capacidades intelectuales con actitudes éticas, pues sin esta conjunción se corre el riesgo de volverse un instrumento de manipulación, más que de emancipación (Vendrell y Valero, 2025). De esta manera, el PC no es sólo un fenómeno cognitivo y afectivo, sino que implica un asunto social, cultural y político (Vélez, 2013).

Pensamiento Crítico: Enseñanza Específica o Transversal

En el ámbito de la educación, el PC ha adquirido una importante relevancia para analizar y transformar la realidad social (Vendrell y Valero, 2025). Sin embargo, ello avoca a determinar si el PC debe enseñarse en un área específica del conocimiento, o si debe asumirse como una competencia transversal a todas las disciplinas (Molina et al., 2016). En el primer caso, Bezanilla et al., (2018) sostienen que el PC requiere un tratamiento sistemático, con metodologías explícitas que permitan desarrollar habilidades de análisis, inferencia y argumentación estructurada, de manera que se garantice la construcción consciente de criterios y disposiciones cognitivas.

En contraste, perspectivas como las de Castillo (2020) y Facione (2015) argumentan que el PC no puede limitarse a un espacio curricular aislado, pues se sustenta en los contextos, los contenidos y las prácticas discursivas de cada área del conocimiento, de ahí que su implementación demanda un enfoque transversal. En este sentido, la apuesta consiste en desarrollar competencias que fortalezcan la acción ciudadana, formando desde el plano político sujetos capaces de argumentar, debatir y resistir, favoreciendo la construcción de la democracia (Molina et al., 2016).

En definitiva, el interés de construir un marco de interpretación para el análisis de la experiencia emocional de los estudiantes en escenarios de violencia escolar requiere considerar el desarrollo del PC como eje transversal articulador dentro del proceso educativo, lo cual implica el cultivo de una conciencia ética y política orientada al bien común, que permita interpretar críticamente su realidad, resistir los discursos hegemónicos, defender sus derechos y participar activamente en la construcción y transformación de una sociedad más justa y democrática (Freire, 1998; Giroux, 2013).

CONCLUSIONES

Este artículo de reflexión aborda el problema de la violencia escolar como fenómeno que se encuentra presente en los contextos educativos a nivel mundial, de ahí el marcado interés por establecer políticas públicas que permitan mitigar o erradicar estas problemáticas que afectan a nivel físico y emocional a los NNA. Sin embargo, la realidad dista de los propósitos de estas normativas. En el caso de Colombia la estrategia de formación ciudadana a través de competencias ha sido una de las aristas más importantes, no obstante, su inclinación por los estadios de desarrollo moral y su alineación con los intereses políticos neoliberales la han hecho objeto de críticas, evidenciando la necesidad de transformar estas directrices. En este sentido, este artículo ofrece una perspectiva alternativa para la formación ciudadana que tiene como fundamentos centrales el cultivo de las emociones políticas, la ética del cuidado y el pensamiento crítico, como elementos clave para el análisis e interpretación de la experiencia emocional de los estudiantes en escenarios de violencia escolar.

Al respecto, es necesario precisar que el planteamiento de las emociones políticas en escenarios de violencia escolar permite comprender que la formación para la ciudadanía no puede desligarse de la dimensión afectiva, puesto que emociones como la compasión y la indignación son elementos que viabilizan el tránsito de la emocionalidad individual hacia la acción colectiva, con sentido ético y democrático. Así mismo, se requiere la promoción de prácticas pedagógicas que fortalezcan la reciprocidad desde el cuidado de sí y de los otros a través del reconocimiento de la interdependencia humana. Y, además, potenciar el pensamiento crítico como eje transversal para el cultivo de una conciencia ética y política con acción transformadora, que motive a la defensa de los derechos humanos, la democracia y la coexistencia pacífica en los espacios escolares.

En suma, es relevante continuar trabajando por la erradicación de la violencia escolar, por ello las orientaciones pedagógicas y las políticas públicas que se establezcan desde los gobiernos deben considerar los elementos contextuales en los que circundan las problemáticas, enfatizar en la educación para la vida y considerar la triada: emociones políticas, ética del cuidado y pensamiento

crítico, como elementos que viabilizan la construcción de entornos escolares más justos, solidarios y sostenibles. Así mismo, las instituciones educativas deben encaminar sus propósitos hacia el mejoramiento de la convivencia escolar desde la formación no sólo de las competencias cognitivas, sino introducir de manera transversal el elemento emocional, teniendo como punto de partida la diversidad en la construcción de los aprendizajes y la relevancia del entorno social y cultural de los NNA.

REFERENCIAS

- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, A. A., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 173–193. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/197/394>
- Almeida, P. (2020). Movimientos sociales: La estructura de la acción colectiva. CLACSO.
- Alvarado García, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(4), 30–39.
- Arce Ramírez, H. (2019). Competencias ciudadanas: Una reconstrucción conceptual en el marco de la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1–20. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36904>
- Aristóteles. (2010). *Retórica*. UNAM.
- Ausín Diez, F. J. (2024). Ética pública del cuidado: La perspectiva ética del cuidado como fundamento de la gestión pública. *IUS Revista*, 18(54), 27–38.
- Ayala, A. M., Leal Granobles, Y., & Zuluaga, M. (2009). Razón y pasiones en la ética de Hume. *El Hombre y la Máquina*, 32, 94–107.
- Barrantes Elizondo, L. (2016). Emotional education: The lost element of social justice. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 491–500. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barrera, B., & Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿Qué cuentan los afectos del pasado? *Historia y Memoria*, número especial, 103–142. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11583>
- Barros Arrieta, D., Lastre Amell, G., García Cali, E., & Ruiz Escorcía, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 285–299. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>
- Batthyány, K. (2021). Políticas del cuidado. CLACSO.
- Batthyány, K. (2024). Desafíos y oportunidades de la sociedad del cuidado en América Latina y el Caribe. En K. Batthyány, J. Pineda Duque & V. Perrota (Eds.), *La sociedad del cuidado y políticas de la vida* (pp. 19–39). CLACSO.
- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., & Campo Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bolaños Florido, L. P. (2016). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178–191. <https://doi.org/10.7440/res55.2016.12>
- Bonometti, P., & Ruiz Seisdedos, S. (2010). La democracia en América Latina y la constante amenaza de la desigualdad. *Andamios*, 7(13), 11–36.

Busquets Surribas, M. (2019). Descubriendo la importancia ética del cuidado. *Folia Humanística*, 12, 20–39.

Caballero León, L., Garzón Martínez, M. Á., & Martínez Moya, A. (2021). Estudiantes, enfoques y escuela: La violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 205–222. <https://doi.org/10.19053/01227238.14080>

Calderón Uribe, M., Otálora Gallego, D. M., Guerra Báez, S. P., & Medina Giraldo, E. D. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del mindfulness. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 303–316. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300303>

Cano López, A. J. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 52, 101–115.

Carrasco, A., Montoya, C., & Ruz, G. (2025). Las prácticas de cuidado en el sistema escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 173–189. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6115>

Castillo Cuadra, R. A. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica: Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *IXTLI*, 7(14), 127–148.

Castillo, R. A. (2020). Indignación y compasión: Sentires apropiados e inapropiados en la participación política de mujeres migrantes. *Alteridades*, 30(59), 73–85.

Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de programas de prevención. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470–478.

Cepeda Mayorga, I., Echenberg, M., & Ortiz Stern, A. (2019). La ética del cuidado para resignificar la ciudadanía. *En-claves del Pensamiento*, 13(26), 117–124.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013.

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024.

Corduneanu, V. I. (2019). El papel de las emociones en la participación política. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 26, 71–96. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2019.26.66903>

Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. John Murray.

Di Napoli, P. N. (2020). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Aletheia*, 12(1), 15–40.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17–47.

Echeverry Díaz, S., Hernández, S. A., & Gómez López, S. E. (2024). Violencia escolar en el cuerpo: Una mirada desde las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 44(1), 57–69.

Facione, P. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.

Franco Quincha, S., & Gallo Gómez, J. C. (2024). Formación en competencias ciudadanas en Colombia. *Análisis Político*, 36(107), 109–127. <https://doi.org/10.15446/anpol.v36n107.112550>

- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, V. H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Folios*, 53, 19–30.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17, 13–26.
- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. M. (2023). Violencia y rendimiento académico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(3), 1–11.
- Gutiérrez Ángel, N. (2018). Roles en la violencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181–189.
- Kaplan, C. V., & Zsapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. *Nosótrica*.
- Kohlberg, L. (1974). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Informe SIUCE*.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home*. University of California Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Paidós.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112–121.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44.
- Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2024). Las emociones en perspectiva. *UNAD*.
- Prieto Galindo, F. H. (2024). Didáctica del pensamiento crítico. *Maestros & Pedagogía*, 6(2), 54–78.
- Robles Robles, A. (2019). Formación del pensamiento crítico. *Rehuso*, 4(2), 13–24.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *Competencias ciudadanas*. ASCOFADE.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries*. Routledge.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy*. NYU Press.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
- UNESCO. (2024). *Entornos de aprendizaje seguros*.
- Vargas Rojas, S. M. (2021). Formación ciudadana en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 61–82.
- Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11–39.

Vendrell-Morancho, M., & Valero Moya, A. (2025). Cartografía del pensamiento crítico. Educación e Pesquisa, 51, 1–19.

Villarini Jusino, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectivas psicológicas, 4 (3 – 4), 35-42.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .