



Universidad de Manizales

Director: Miguel González González

Quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en la vida universitaria



Jaime Andrés González Pérez

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en la vida universitaria

Jaime Andrés González Pérez

Trabajo de grado para obtener el título de

Doctor en Formación en Diversidad

Miguel Alberto González González

Director

Universidad de Manizales

Manizales–Caldas

2023



Fotografía de Jaime Garzón. Anónimo. Hernán Díaz. Fotografías en blanco y negro, 1957–1984. Madrid: Pulse Comunicación, 2011.

A un genial irreverente e impertinente. Jaime Garzón Forero (Q.E.P.D.) Quien me enseñó que de nada sirve saber que: “A, ANTE, BAJO, CABE, CON, CONTRA, DE, DESDE, DURANTE, EN, ENTRE, HACIA, HASTA, MEDIANTE, PARA, POR, SEGÚN, SIN, SO, SOBRE Y TRAS, son preposiciones de palabras; que de nada sirve el conocimiento, si nos seguimos matando como sociedad”. A Jaime, quien me enseñó desde el humor y la crítica, el valor de lo cívico.

“Si ustedes los jóvenes no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvarlo, ¡nadie!” Garzón Forero, J., (1997). Conferencia en Cali. Universidad Autónoma de Occidente.

Agradecimientos... totales

- Al profesor Miguel Alberto González G. quien me ofreció su apoyo incondicional y me animó a terminar este proceso formativo... Realmente sin él nada de esto sería posible.
- A la profesora Marta Cecilia Betancur, quién supo salvarme del naufragio provocado por mis propias ideas y encausó mi proyecto hacía lo que actualmente es. Sin ella, tampoco nada de esto sería posible.
- A Axel Honneth, a quién le debo mis procesos formativos de posgrado; del que he aprendido acerca del reconocimiento y la justicia social.
- A Juliana Cardona Bedoya, quien me ofreció su apoyo incondicional durante todo este proceso.
- A mi primo Alejandro González, con quien tuve la oportunidad de reír, llorar y aprehender durante todo el proceso de tesis.
- Finalmente, a todos/as los/las estudiantes y profesores que participaron en este proceso de investigación. Mil gracias.

Contenido

Introducción	2
Justificación	6
Justificación Política	7
Justificación Académica	8
Justificación Social	9
Justificación epistémica doctoral	10
Estado del arte	12
Reconocimiento simbólico y práctica educativa–formativa	13
Violencia simbólica en las instituciones educativas	32
Síntesis analítica	39
Problematización de la pregunta de investigación	41
Problematización epistémica. Los retos de la educación universitaria para el siglo XXI	41
Contextualizando experiencias	43
Objetivaciones	48
Objetivación general	48
Especificidades.....	48
Saberes teorizados	50
El Reconocimiento Simbólico	50
Las esferas del reconocimiento.....	58
La esfera del amor	60
La esfera del derecho o momento normativo	62
La esfera de solidaridad.....	66
Violencia Estructural	70
Emancipación y Democratización	74
Universidad y violencias universitarias	79
La universidad como institución formadora.....	80
Las violencias Universitarias	84
Metodología	88

Despliegue metodológico, especificidades y aclaraciones investigativas	94
Capítulo I. Artesanar la vida propia	94
Capítulo II. Pensar más allá del desprecio social	96
Capítulo III. Más allá del poder y las melancolías educativas:	98
Capítulo IV. Un esbozo experiencial educativo	99
Capítulo I. Artesanar la vida propia.....	101
Aporobiografía: De la melancolía al encanto del ser en construcción.....	103
El nivel epistémico–conceptual	104
Epistemobiografía como lugar de enunciación.....	107
Los trazos y entramados de la vida.....	109
Menosprecio, exclusión por asesinatos.....	113
Menosprecio que construye odios.....	116
Menosprecios culturales	118
La mentalidad analítica.....	119
El salvavidas universitario	123
De los quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en la formación universitaria	128
Las experiencias de quiebre	131
De los quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en el ejercicio docente	135
Anécdotas del rol docente menospreciante.....	136
Aprehender a la distancia. Mirar más allá del feudo intelectual.....	144
España, Bilbao y el viejo mundo	146
Deusto y sus experiencias formativas.....	148
La formación doctoral en Diversidad	151
Capítulo II. Pensar más allá de los quiebres educativos.....	153
El racismo académico	155
Los alcances del racismo institucional e histórico.....	162
Los quiebres éticos–morales del racismo.....	166
El racismo académico hacía profesores	171
El chiste de clase o ironías del menosprecio y no reconocimiento.....	173

El abuso de autoridad.....	181
Las vacas sagradas	183
La imposición arbitraria de ideas y argumentos.....	189
La intimidación y la coacción: la búsqueda de la imposición del poder.....	192
La humillación y la denigración de las víctimas	195
El parcial, el examen o la evaluación como mecanismo de violencia y poder	198
El profesor cuchilla y las experiencias de humillación y menosprecio	203
Las violencias varias	205
La desestima, la pereza, el hastío y el rechazo	205
El matoneo, la montadera y la gozadera del otro	208
El favoritismo o el premio a la lambonería	210
Las violencias de género	212
Consideraciones finales	214
Capítulo 3. Más allá del poder y las melancolías educativas	218
La figura del profesor, ¿bufón o ladrón?	220
La victimización y el uso maniqueo de la agresión	222
Los usos y desusos de la violencia.....	224
La cancelación de la actividad académica	228
La catarsis social: la experiencia de liberación emocional y psicológica.....	231
La desconexión simbólico académica del mundo.....	237
La resignación adaptativa o el darvinismo académico	242
El doble juego del poder y la víctima	245
La organización política y las formas de resistencia estudiantil.....	249
El fracaso normativo	258
Consideraciones finales	264
Capítulo IV Un trazo experiencial educativo.....	267
La confrontación con el otro: el quehacer político de la diferencia.....	270
El arte de la conversación con el otro	273
El pacto o acuerdo normativo	279
El cumplimiento efectivo.....	280
El pacto o acuerdo pedagógico	283

La visibilización del pacto pedagógico	285
La formación complementaria y continuada de profesores y estudiantes	286
La educación para la emancipación	291
La estética como experiencia y forma de vida.....	296
La praxis formativa epocal y su relevancia en la emancipación.....	299
El poder y el arte de la resistencia	300
Violencias, Reconocimiento Simbólico y Emancipación.....	301
Reconocimiento e Inclusión.....	310
Conclusiones	318
Consideraciones finales al ejercicio tesístico.....	320
Referencias bibliográficas	323

Melancolía

Melancolía. Pena y lejanía. Pretensión de sentido.

Deseo de significado. Apariencias de mundo.

Lenguajes y realidades... Renuncia.

Condena, resignación.

Los horizontes sin fin de la razón. La utopía.

La búsqueda de justicia, de libertad... de igualdad.

Sensación de paz. Reflexión, abstracción.

Sensaciones metafísicas, sentires materiales.

Tristeza, nostalgia, melancolía.

Jaime Andrés González Pérez.



Györg, A. (2012). Melancolía [Escultura en bronce]. Ubicada en el Muelle de Mont Blanc, Ginebra, Suiza.

Introducción

El presente proyecto de investigación doctoral (2021–2022) denominado: **Quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en la vida universitaria** llevó a cabo, mediante el desarrollo de la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth, y a través del examen de las violencias estructurales planteadas por el matemático y sociólogo Johan Galtung, primero, una comprensión de las disímiles prácticas educativas que impiden los procesos de emancipación y democratización tanto de estudiantes como en profesores universitarios y, segundo, un planteamiento de estrategias de formación educativa (universitaria) que permitan afrontar los quiebres éticos–morales, los menosprecios y no reconocimientos desde la conversación, la no violencia y el reconocimiento, forjando profesionales democráticos, éticos y solidarios.

Específicamente, este ejercicio de investigación realizó, en primera medida, una identificación y una determinación analítica de los distintos quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos, entendidos éstos como prácticas violentas que se presentan en las diversas prácticas formativas universitarias de los estudiantes y profesores universitarios de los pregrados de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, y que se materializan en situaciones de exclusión, racismo, imposición, violación del reglamento, desaparición u ocultamiento del otro, bullying, rechazo, no inclusión entre otras.

En segunda medida, la investigación llevó a cabo un análisis hermenéutico, acerca de cómo influyen estas violencias simbólicas y estructurales en la constitución de conocimientos

independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, y cómo estos afrontan dichos quiebres y violencias durante el ejercicio educativo.

Por otro lado (y quizá de forma más visionaria y con alguna expectativa adicional al mero ejercicio investigativo), la presente investigación procuró contribuir a la construcción de un esbozo, o al menos al examen y propuesta crítica de una serie de estrategias de formación académico universitario que parta, desde la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth como de la no violencia y la conversación, para la construcción del ser y la formación integral. Formación que requiere, para su cumplimiento y efectividad a institucional y nivel social, no solo una relación distinta (o diferencial, si se quiere) de las formas a partir de las cuales interactúan los agentes educativos durante el proceso de formación académica, sino también de un tipo de responsabilidad específica al respecto del cumplimiento de los principios ético–normativos que constituyen los fundamentos sociales y que requieren de una coherencia institucional en su ejecución.

A continuación, en el presente documento se buscó resolver la siguiente pregunta: ¿De qué manera, los estudiantes y profesores de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, afrontan los quiebres éticos–morales, los menosprecios, el no reconocimiento y las violencias en la construcción conocimientos independientes, emancipados y democráticos?

El presente trabajo se dividió en cuatro capítulos o secciones. Primero, un ejercicio autobiográfico (epistemobiográfico) que dio cuenta de los quiebres del reconocimiento e incidencias en la construcción de conocimientos autónomos y pertinentes en la práctica

estudiantil y docente del investigador. Allí se articularon los principios del reconocimiento simbólico y las prácticas de violencia estructural y simbólica que sirvieron de base a la construcción del proyecto de investigación. Además, se anunciaron algunas de las preocupaciones alrededor del ejercicio educativo y del impacto en la construcción ciudadana que el ejercicio educativo posee.

En la segunda sección se llevó a cabo una identificación a través de la recolección de datos con grupos focales y entrevistas a profundidad de los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que han incidido en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas. Un capítulo que piensa y teje desde las voces y experiencias de los estudiantes acerca de sus procesos formativos y de quiebres morales.

Tercera, una determinación analítica a partir del análisis de las entrevistas abiertas y a profundidad de los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que han incidido en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos en los profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas. Un capítulo que planteó una mirada crítica, diferencial, comparativa y complementaria de las prácticas formativas del reconocimiento y de las violencias simbólicas y estructurales, develando su naturaleza y los diferentes alcances y sentidos que éstas tienen tanto para estudiantes como profesores.

Finalmente, en la cuarta sección se realizó un planteamiento y discusión de estrategias formativas que permitan confrontar estas prácticas educativas y favorezcan la construcción

de una educación autónoma, emancipada y democrática, sustentadas en el principio del reconocimiento simbólico, en las prácticas no violentas y en el ejercicio de la conversación. Entre tanto, en este capítulo se imbrican los distintos planteamientos de la educación basada en el reconocimiento simbólico y las experiencias individuales (personales), de estudiantes y de profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, con la finalidad de plantear estrategias educativas que permitan no solo la emancipación formativa, sino también la democratización de la sociedad a partir de la educación universitaria.

Justificación

La pregunta por los quiebres éticos–morales, los menosprecios, los no reconocimientos al igual que por las tipologías de las violencias simbólicas y estructurales que acontecen durante el proceso formativo de los estudiantes universitarios de los programas académicos de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, permite no solo el develamiento de uno de los problemas fundamentales de la educación como proceso que vulnera el desarrollo psicológico y emocional del estudiante, sino también la comprensión acerca del impacto que tienen estas prácticas en lo que respecta a la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos a de los estudiantes, y su posterior desarrollo profesional.

Por otra parte, pensar estos problemas filosóficos y sociológicos permiten, una vez identificadas las violencias y falencias institucionales a nivel del reconocimiento simbólico, transformar, o al menos pensar en prácticas formativas que aporten realmente a la construcción y constitución tanto de profesionales más íntegros, éticos y solidarios, como a procesos educativos emancipatorios, que rompan con las estructuras de violencia.

A continuación, se proponen algunas justificaciones del trabajo de grado con base en ámbitos o dimensiones políticas, académicas, sociales, educativas y científicas. Sin embargo, cabe añadir, todas comparten un mismo fin, los procesos de reconocimiento simbólico y el análisis de las violencias simbólicas y estructurales.

Justificación Política

Si aceptamos que las instituciones, como sostiene Paul Ricoeur (2020), son tanto un medio para el desarrollo de las capacidades humanas, como un dispositivo para la generalización y legitimación de los valores sociales, al igual que un mecanismo de mediación social para la resolución de conflictos, y espacios o lugares idóneos para la formación de subjetividades políticas (y de todo tipo), entonces, el reconocimiento de una problemática o falencia acaecidas al interior de éstas o en sus funciones constitutivas, en este caso, la formación de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de los pregrados universitarios de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, deviene, necesariamente, en una pregunta por lo político, es decir, por la afectación en el desarrollo de la condición de lo humano.

En esta medida, la investigación aquí propuesta, que parte de los quiebres éticos–morales, los menosprecios y no reconocimientos, al igual que de las violencias simbólicas y estructurales que afectan la configuración de relaciones de reciprocidad (a partir de las cuales se construye la comunidad) y, que además piensa en aquellos mecanismos a partir de los cuales la sociedad se ha reproducido a sí misma mediante las violencias institucionales, permite ver la afectación que tienen los procesos educativos universitarios en la conformación de ciudadanos democráticos, éticos y solidarios.

Por otra parte, la búsqueda educativa que aquí se plantea, que contempla la proposición de un proceso formativo que parta del reconocimiento simbólico de los estudiantes, al igual que de la conversación como estrategia de construcción y comunicación de conocimientos (al igual que como mecanismo de relación entre individuos) y la no

violencia como principio fundamental del ejercicio formativo, busca impactar de manera positiva a la construcción–constitución de un tipo de sociedad, esto, en la medida que busca no solo transformar las instituciones sociales, sino también dirigir los procesos educativos universitarios hacia las prácticas de solidaridad y democratización de la formación profesional.

Justificación Académica

En lo concerniente a la dimensión académica e investigativa, esta investigación de tesis doctoral apunta a la consecución de dos tópicos. Primero, como todo ejercicio de formación e investigación doctoral, al aporte al conocimiento científico–filosófico de las áreas (o teorías) de la educación y de las teorías del reconocimiento simbólico, pensadas desde un escenario académico universitario concreto para la formación de profesionales ético–políticos.

Segundo, y quizá más importante, al cambio o al menos al pensamiento crítico del ejercicio educativo universitario en el país, que requiere una transformación (podría decirse que urgente) y una adecuación de sus fundamentos y mecanismos de enseñanza–aprendizaje basados ya no en las prácticas de violencia tradicionales, sino en los principios éticos del reconocimiento simbólico y desde el ejercicio de la paz y construcción ciudadana. Una demanda que aflige al mundo entero en este nuevo milenio y se convierte en un reto a nivel de país en esta época del postconflicto, que obliga una actualización institucional en todas sus dimensiones.

Justificación Social

El presente trabajo de grado permite no solo pensar en las formas a partir de las cuales se está llevando a cabo el proceso formativo de los jóvenes en el nivel universitario, sino también –pensar– en las distintas prácticas históricas de violencia (tanto en su naturaleza simbólica como estructural) que han afectado la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de la sociedad.

En esta medida, el presente ejercicio investigativo sirve, primero, a la reflexión moral e institucional que como sociedad tenemos pendiente en lo que respecta a la conformación de agentes sociales éticos–recíprocos y, segundo, a la búsqueda (coherente con este primer momento) de una adecuada construcción y constitución, a través del ámbito educativo–formativo, de agentes políticos no violentos que respeten la norma y velen por la construcción de una sociedad ética. En esta medida, sirve al fortalecimiento de las dinámicas del reconocimiento simbólico y de inscripción de los agentes institucionales al ejercicio moral y normativo.

Por otra parte, en la medida en que la investigación devela las falencias de orden institucional, de reconocimiento y de violencia simbólica presentes en las prácticas de formación universitaria que afectan a la sociedad en su conjunto, y en vista de que –la investigación doctoral– se dirige a su corrección para el fortalecimiento de las instituciones y de la práctica educativa misma, puede afirmarse que el presente trabajo aporta a la reflexión (y quizá, resolución) de las distintas problemáticas o patologías que constituyen a la estructura social colombiana. Contribuye, desde el ejercicio educativo e investigativo a nivel

académico, a la búsqueda por la construcción de una sociedad ética, más justa y con instituciones sociales más fuertes.

Justificación epistémica doctoral

La reflexión epistémica acerca del proceso formativo a nivel académico e institucional universitario, que implica pensar la constitución de ciudadanos éticos con y en capacidad de pensar y de actuar con base en normativas socialmente aceptadas, con respeto, con solidaridad y con reconocimiento hacía el otro, no sólo se enmarca dentro de los objetivos del Doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, cuyo eje central es la formación en distintos niveles, los cuales incluyen, principalmente, lo político, lo socio-natural y lo humanístico desde la diversidad, sino que aporta a la complejidad de las lecturas de la realidad simbólica y dispone de nuevos enfoques de estudio acerca del valor de la formación y de las instituciones en el proceso de conformación social.

Por otro lado, al partir de la teoría del reconocimiento simbólico, concretamente, desde su nivel normativo, el ejercicio doctoral asume la reflexión acerca de la diversidad como principio constitutivo de lo social y presenta a las instituciones educativas como un mecanismo de constitución de agentes políticos que intervienen en ella; piensa, desde un paradigma filosófico crítico (que no solo no se ha desarrollado lo suficientemente en Latinoamérica, sino que en la actualidad se encuentra generando un giro copernicano), en los procesos de reconocimiento al igual que en los distintos niveles que componen las relaciones intersubjetivas de una sociedad.

Además, en cuanto la propuesta de tesis reflexiona acerca de las violencias y sus tipologías, al igual que su impacto en el ejercicio formativo universitario, la investigación se preocupa por uno de los ejes centrales del doctorado: los procesos de formación, enseñanza y educación. Una dimensión del ser humano que permite entenderlo desde su tradición institucional histórica y desde sus procesos de construcción de lo real, que puede o no verse afectado por los procesos de formación. Mismos que aquí se plantean como fundamento del mundo simbólico.

Así las cosas, la presente investigación asume el horizonte epistémico del doctorado y aporta al conocimiento desde sus ejes centrales: la Formación y la Diversidad. Asume, la condición epistémica de un pensamiento reflexivo con miras a reconstruir el tejido de lo social a partir del reconocimiento como principio rector.

Estado del arte

A continuación, se exponen algunas tesis, artículos y obras académicas que han abordado (de distintas maneras) el problema de investigación aquí planteado, al igual que los conceptos y categorías principales que componen este ejercicio de tesis. Es decir, el reconocimiento simbólico en la práctica educativa–formativa, y la violencia simbólica y estructural en las instituciones educativas.

Sin embargo, es importante mencionar que dicha exposición documental se llevó a cabo, primero, (sin que eso excluya algunos casos concretos) a través de buscadores latinoamericanos y en idioma español. Esto, con la finalidad no solo de pensar los quiebres del reconocimiento y los problemas educativos y de constitución de conocimientos independientes, emancipados y democráticos que aquejan a Latinoamérica, sino también con la intención de reconocer las distintas propuestas–soluciones que desde este continente se ofrecen a dichas problemáticas. Segundo, los artículos, tesis y obras académicas revisadas corresponden a una temporalidad concreta: 2000–2022. Esto, con miras a obtener información actualizada y contemporánea acerca de un problema común: el reconocimiento y la violencia en el ejercicio formativo.

Para su desarrollo, los artículos, obras académicas y demás textos abordados se expusieron a través de tablas de análisis, las cuales incluyen: título, autoría, resumen y aportes (si los hay) a la investigación. Finalmente, se incluye un gráfico de autores que permitirá apreciar el paradigma latinoamericano de enunciación.

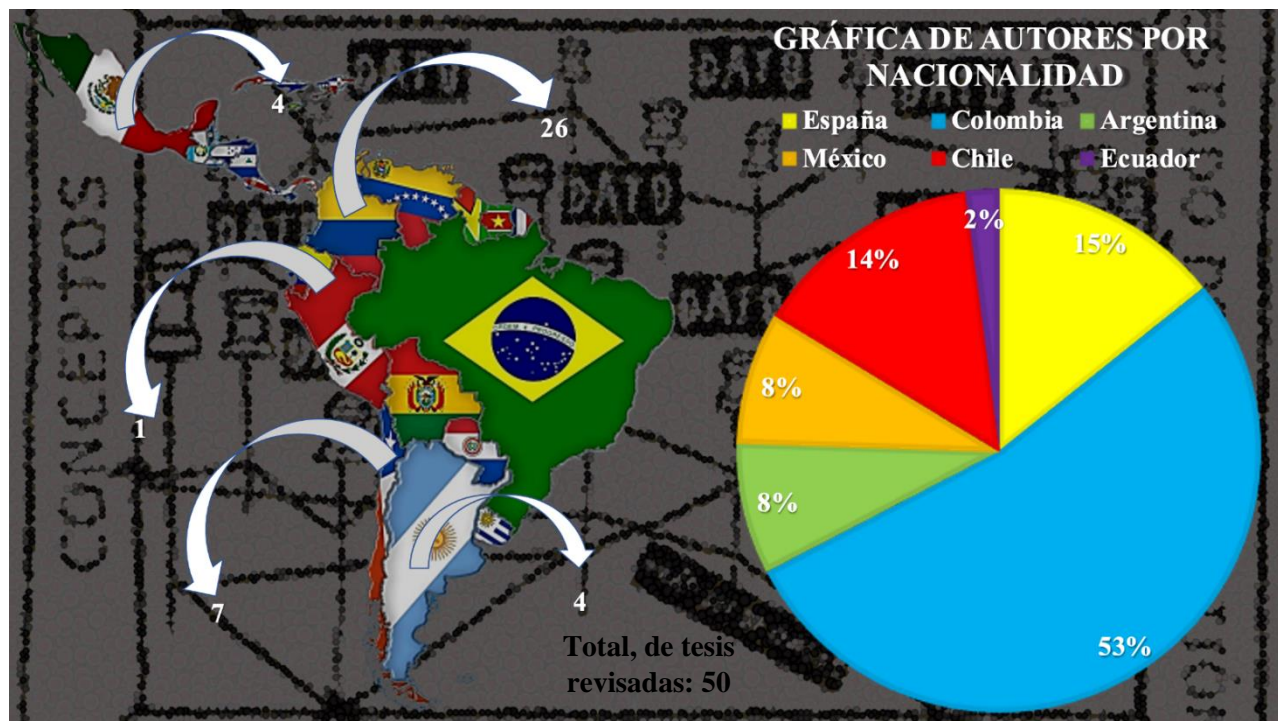


Gráfico 1. *Nota.* Autores referenciados por países en el ejercicio tesístico. Fuente: Elaboración propia.

Reconocimiento simbólico y práctica educativa–formativa

Título: La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth	Resumen: El documento en sí mismo es una transcripción de una entrevista al Sociólogo alemán Axel Honneth, en la cual se esbozan algunos de los problemas del sistema educativo a nivel mundial. Entre ellos, 1. la formación de ciudadanos/as con la pretensión del desarrollo de habilidades, capacidades y derechos para su participación democrática y su reconocimiento como sujetos sociales. 2. La formación de portadores (futuros) de rendimiento de mercado del trabajo.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Hernández I Dobon, F. J., Herzog, B. y Rebelo Martins, M. (2017)	Prácticas educativas que, de acuerdo con los autores suponen un sistema educativo y unas prácticas académicas diseñadas más para la tecnificación, producción y preparación de roles de los estudiantes, que para el desarrollo de sus capacidades y, como lo afirma Honneth, una voluntad democrática. Situación que dificulta una práctica educativa diferencial y supedita la educación al capital económico. El artículo finaliza con algunos retos a los cuales debe enfrentarse la educación. Entre ellos, el pensarse desde el reconocimiento simbólico.

Aportes: Axel Honneth (como se citó en Hernández I Dobon et al., 2017) alude tanto a una problemática como a una necesidad substancial de transformación educativa. A un

cambio en la fundamentación de la misma, que procura una democratización y emancipación formativa. Este escenario mundial sirve, entre tanto, a la reflexión crítica acerca de un modelo educativo diferencial basado en los planteamientos filosóficos del reconocimiento simbólico.

Título: Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment	Resumen: El artículo problematiza lo que, según Goncalves Barbosa y García (2016), son los tiempos modernos y las nuevas necesidades educativas y de empoderamiento que derivan de ellos. En el documento se mencionan la erosión de la era de los derechos tradicionales y de la ciudadanía, las carencias en las condiciones materiales de existencia, la pérdida de la dignidad y las luchas por el reconocimiento. Por otra parte, los autores abordan la necesidad de una educación como forma de emancipación y resistencia frente a las nuevas lógicas capitalistas de producción, masificación y cosificación de la vida. El documento finaliza con el establecimiento de la educación como única acción liberadora y emancipatoria con la cual podrían modificarse y transformarse estas estructuras.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Goncalves Barbosa, M. y García del Dujo, A. (2016)	

Aportes: La discusión que proponen Goncalves Barbosa y García del Dujo (2016) devela no solo un problema biopolítico (estructural) que amenaza y ha ido destruyendo los fundamentos democráticos de la sociedad desde mayo del 68, producto de las nuevas dinámicas económicas neoliberales, sino que permite una lectura especial de la educación como un ejercicio capaz tanto de generar un empoderamiento de la ciudadanía para hacer frente a estas políticas destructivas, como de transformación política. Con esto, la educación pensada como ejercicio democrático y no tecnificado, es decir, fundamentada en saberes y conocimientos independientes y democratizados, ayudan a la constitución de una sociedad más ética.

Título: El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana	Resumen: Rengifo Rengifo presenta los resultados de su investigación acerca del papel que cumple la escuela frente al reconocimiento simbólico en el proceso de formación ciudadana. En concreto, y partiendo desde la teoría del reconocimiento simbólico propuesta por Axel Honneth, el autor establece el impacto generado a partir de las vivencias de las relaciones intersubjetivas en los estudiantes al interior de las instituciones académicas, donde se constituyen los principios morales de una sociedad. Los resultados que presenta el autor son los siguientes: primero, existe una relación directa entre los procesos afectivos generados mediante la confianza y el amor y la valoración mutua entre estudiantes. Es decir, existe mayor grado de reciprocidad y trato de respeto entre estudiantes que evidencian tratos familiares y amistades afectivas que aquellos que no. Segundo, el respeto moral, que deviene en la dignidad de los
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Rengifo Rengifo, T. (2014)	

	estudiantes en sí mismos legitimada a través de su concepción en el derecho (en las relaciones normativas) es, al menos en los estudiantes consultados por el autor, anterior a las valoraciones morales, es decir, prevalecen por encima de cualquier apreciación que se tenga del otro. Tercero, la forma de resolución de conflictos y problemas de convivencia se ve fundamentada en el tipo de relación que se ha logrado establecer entre los individuos, por lo cual, si entre estudiantes ha existido previamente algún tipo de violencia en el pasado, existe una posibilidad más grande de menosprecio y, por el contrario, si existen vínculos de confianza y respeto, el menosprecio tiende a disminuir y no presentarse.
--	---

Aportes: A partir del ejercicio investigativo que el autor realiza en las dinámicas escolares puede afirmarse, entre tanto, que subyacen a las prácticas educativas formas de reconocimiento simbólico que sirven a la construcción de ciudadanía; a la constitución de prácticas que alimentan los comportamientos democráticos y de solidaridad social. Esto, como sostiene Rengifo Rengifo (2014), en cuanto se constituyen como aspectos o condiciones humanas; como conocimientos pertinentes y autónomos (que bien podrían entenderse como independientes y democráticos). Así las cosas, y en concordancia con las conclusiones expuestas por el autor, la institución educativa permite (o favorece) una formación ciudadana con miras a la construcción de formas intersubjetividad basadas en relaciones éticas.

Título: Funciones del reconocimiento en la práctica educativa	Resumen: Cuesta Moreno (2019) analiza las funciones del reconocimiento simbólico en la práctica educativa. Concretamente, se centra en el acto educativo como momento clave de la formación intersubjetiva, donde se cimentan los principios de interpretación del otro, al igual que los procesos éticos de sociabilidad. La pregunta del autor, entre tanto, es: ¿qué papel cumple el reconocimiento en las relaciones que se configuran entre los estudiantes y el maestro? Concretamente, el artículo problematiza la exigencia humana de reconocimiento acaecidos durante el ejercicio educativo. La necesidad de ser reconocido por el otro como acto de existencia que experimenta el individuo para instalarse en el mundo simbólico y político. Por otra parte, reflexiona acerca de las formas de encuentro intersubjetivo, tanto positivo como negativo, donde el sujeto es reconocido como valioso por la sociedad, o inútil e insignificante para ella.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Cuesta Moreno, O. J. (2019)	

Aportes: El artículo permite, primero, reflexionar acerca del tipo de condiciones de reconocimiento que se establecen en los encuentros intersubjetivos durante el ejercicio educativo. Procesos que son particulares, diferenciales, relativos, contextuales y cambiantes

en el tiempo. Segundo, pensar los esquemas (o marcos) de relacionamiento a través de los cuales se interiorizan y se experimentan las realidades simbólicas del mundo con el otro. Tercero, disponer del ejercicio educativo institucional como mecanismo de interrelación positiva y como medio para la realización y valorización de los sujetos como sujetos democráticos.

Título: Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro	Resumen: El artículo expone los impedimentos o limitantes actuales de las experiencias educativas. Concretamente, la función homogeneizante y política de la escuela. Es decir, su búsqueda por la construcción de un ciudadano ideal, heterosexual, con un lenguaje único, un pensamiento común, un perfil productivo concreto y patriótico. Situación que elimina la diferencia e invisibiliza la diversidad. Finalmente, el artículo plantea los nuevos retos de la educación para el siglo XXI: la diversidad, el reconocimiento de la diferencia; el desconocimiento, distancia y no participación del otro en el proceso formativo y democrático de la sociedad.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Guido Guevara, S. (2010)	

Aportes: La discusión que plantea la autora permite una evaluación crítica acerca del establecimiento de relaciones políticas de reconocimiento entre sujetos, en el marco del ejercicio educativo. Relaciones de reciprocidad con el otro que aparecen como necesarias para la construcción y constitución de la propia identidad. Además, el artículo invita a la discusión acerca de políticas y prácticas formativas que permitan aceptar y respetar al otro, tolerarlo, darle un lugar y ubicarlo como una persona moralmente reconocida.

Título: Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento	Resumen: El objetivo central del documento es repensar el valor del otro en la educación, al igual que la importancia del reconocimiento simbólico como mecanismo de fortalecimiento para el proceso de aprendizaje y enseñanza. A través de una discusión filosófica de los principios de alteridad e individuación, los autores introducen la cuestión del otro y su relación con la educación. Estudian la influencia en la solidaridad producida por las relaciones de alteridad planteadas por Honneth (en cada uno de sus tres momentos o modelos: el amor, el derecho y la estima social) en la educación. El artículo finaliza con una discusión en torno al ejercicio educativo como un mecanismo de construcción y constitución de lazos sociales fundamentados en la alteridad, la diferencia y la ética.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Joaquín Robles, D. y Ortiz Granja, D. N. (2017)	

Aportes: El artículo vincula la vida y la existencia social del otro a la solidaridad, al reconocimiento de los valores morales y normativos (desde la diferencia) que aparecen como necesarios para la instalación simbólica de los seres humanos en el mundo. Instalación que

es mediada, en parte, por la educación; por las instituciones sociales que median la fundamentación con lo real. A través de los tres momentos o niveles del reconocimiento presentes en las prácticas educativas planteadas por el autor, este ejercicio de tesis puede reflexionar cómo los quiebres éticos–normativos al igual que los reconocimientos afectan la construcción de lo social.

Título: Desafíos de la escuela inclusiva en contexto rural desde la Teoría de Crítica de Axel Honneth	Resumen: El artículo desarrolla una crítica acerca de los desafíos y la naturaleza misma de la escuela rural, que carece, según afirma Núñez (2016), de medios y herramientas suficientes tanto para aportar a la discusiones académicas y prácticas sobre los modelos educativos a emplear en las zonas limítrofes con difícil acceso, como para constituir subjetividades con autoconfianza, legitimidad normativa, solidaridad social y libres de toda forma de menosprecio o herida moral. Para ello, la autora retoma la propuesta crítica de Axel Honneth y elabora un esbozo de ésta a través de las formas de menosprecio y reconocimiento que Honneth plantea en su obra clásica. Amor: autoconfianza y humillación. Derecho: desconfianza y auto–respeto moral. Estima social: solidaridad y desvalorización–exclusión. A partir de este análisis Núñez concluye que las escuelas rurales se caracterizan por la baja autoconfianza que ésta es capaz de generar en sus estudiantes. Ello, debido principalmente a dos razones, primera, la poca o nula relevancia que le dan a la institución educativa como proceso formativo en las zonas limítrofes, y, segundo, a las malas condiciones materiales que generalmente tienen estas escuelas (sobre todo en recursos ofimáticos), lo que dificulta tanto el proceso de enseñanza como el establecimiento de vínculos educativos diferenciales.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Núñez, N. A. (2016)	

Aportes: Si bien el artículo no aporta al núcleo o temática central de la tesis, si trae a colación una problemática educativa concreta. La falta de un sistema educativo integrado que involucre, a partir del reconocimiento simbólico, los distintos niveles y contextos que componen la vida social (urbano, conurbano, rural y demás). Los cuales, en la actualidad sufren de exclusión y desvalorización. Situación que, entre otras cosas, sostiene Núñez (2016), impone una barrera simbólica entre aquellos estudiantes formados en instituciones rurales, versus aquellos que lo son en escuelas urbanas, generando situaciones de menosprecio y humillación.

Título: Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo	Resumen: El artículo indaga acerca de cómo las formas de reconocimiento simbólico y los agravios morales o prácticas de menosprecio, planteados en la teoría filosófica de Axel Honneth, permiten comprender las distintas formas de violencia acaecidas al interior de la institución universitaria, y
--	--

Tipo de obra: Artículo científico	<p>cómo éstas no solo limitan el ejercicio educativo de formación en las aulas de clase, sino que también suponen nuevas formas de patologías sociales y una replicación de las violencias estructurales. El artículo explora tres niveles de agravios morales con sus correspondientes formas de reconocimiento. En cuanto a los agravios morales el documento se refiere a: la muerte psíquica, la muerte social y el ultraje. Por su parte, en lo que se refiere a las formas de reconocimiento, el artículo aborda la vida familiar o el amor, el autorrespeto o el reconocimiento de ámbito jurídico, y el reconocimiento social o solidaridad.</p> <p>Las conclusiones a las que llega la Castro Robles pueden resumirse de la siguiente manera: Primero, la ubicación de los universitarios como sujetos minimizados por su estigma social y sus prácticas de rechazo y menosprecio hacía el otro. Segundo, la falta de un compromiso comunitario en cuanto al ejercicio de formación académica se refiere, que se acompaña de un no reforzamiento de instituciones que garanticen los procesos de enseñanza en el aula de clase. Tercero, el desconocimiento por parte de las instituciones educativas acerca de los problemas morales y de reconocimiento que existen al interior de ellas. Cuarto, la corresponsabilidad de las patologías sociales existentes en la sociedad, consecuencia directa de las prácticas de aprendizaje y enseñanza, que terminan por destruir los lazos comunitarios.</p>
Autores: Castro Robles, Y. A. (2020)	

Aportes: A partir de la investigación realizada por Castro Robles (2020) en instituciones educativas universitarias, puede evidenciarse no solo el impacto en los procesos formativos y ciudadanos que tienen las prácticas de menosprecio como la muerte psíquica, la muerte social y el ultraje, sino también el impacto que tienen (en estos mismos niveles o escenarios) el amor, el reconocimiento jurídico y la solidaridad, como mecanismos para la valoración comunitaria y la construcción de relaciones y estructuras democráticas basadas en los principios éticos y morales.

Título: Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares movilizadas	<p>Resumen: Ferrada y Pino (2021) se proponen dos objetivos a lo largo de su investigación y del documento. Primero, identificar las formas de menosprecio y reconocimiento que se establecen en los colectivos sociales al interior de las aulas comunitarias del proyecto de Enlazando Mundos en Chile. Segundo, el análisis de los mecanismos a través de los cuales puede constituirse procesos de participación ética-recíproca a partir de la participación activa en las prácticas de justicia que permiten la continuidad de los proyectos de reconocimiento y reivindicación de las comunidades sociales. Basada en una metodología de Investigación Acción Participativa y acompañado de un método dialógico experiencial, la investigación realizada por los autores concluye que a través de la formación académica y de formas políticas de participación comunitaria se constituyen mecanismos de reivindicación, democratización y reconocimiento de la dignidad social.</p>
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Ferrada, D. y Pino, M. D. (2021)	

Aportes: De acuerdo con Ferrada y Pino (2021), las situaciones de reconocimiento simbólico, menosprecio (en todos sus niveles) y justicia (especialmente en el ámbito del derecho y de las relaciones normativas), a partir de los cuales se forman los futuros profesionales resultan ser fundamentales en el orden de lo democrático y lo político, puesto que a través de éstas –situaciones– se constituyen las formas políticas de participación comunitaria, al igual que los mecanismos de reivindicación, democratización y reconocimiento de la dignidad social.

Por tal motivo, el ejercicio del reconocimiento simbólico, anclado o pensado desde los espacios formativos de educación, permiten visibilizar y corporeizar a la comunidad alrededor de prácticas de solidaridad, constituyendo espacios de canalización y de transformación de las relaciones sociales. Situación que parece confirmar, entre tanto, la relevancia del momento normativo en este ejercicio de tesis. Esto, porque es allí donde puede constituirse el proyecto de participación a través de una igualdad de derecho y de autoconfianza.

Título: La Sociología de la Educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth	Resumen: Rebelo et al., (2017) realizan una crítica a las perspectivas dialógicas de la educación a partir de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. Concretamente, hacen una exposición de las principales nociones–postulados de la teoría del reconocimiento simbólico, explicando las relaciones existentes entre ésta y la educación. Entre tanto, los autores imbrican los procesos de aprendizaje con los principios filosóficos del reconocimiento simbólico. Se dirigen a demostrar que la educación, usada en sus distintos niveles (cuidado, en la educación infantil; socialización normativa, en la secundaria; y la instrucción para el beneficio colectivo a través de los roles y funciones en la universidad o educación continuada), se constituye en una herramienta para la construcción de una eticidad social, que prevenga los agravios morales, las patologías y las diversas formas de menosprecio.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Rebelo, M., Hernández, F. J. y Herzog, B. (2017)	

Aportes: A partir de la propuesta sociológica de educación desde el reconocimiento simbólico de Axel Honneth planteada por los autores, la práctica educativa, los procesos de aprendizaje y la fundamentación de una intersubjetividad ética, adquieren un valor fundamental. Se constituyen como prácticas que favorecen la instalación del otro en el mundo simbólico, previniendo la constitución de prácticas de menosprecio y de violencia social.

Título: Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación	Resumen: El artículo analiza la relevancia e impacto que tiene la filosofía ética, hermenéutica y “aplicada” de Ricoeur en el ámbito de la educación. A partir de una exposición detallada de las nociones generales de la obra del filósofo francés, Moratalla imbrica los principios de la prefiguración o experiencias previas, la configuración o construcción literaria y entramado significativo, y la refiguración o aplicación de los entramados a los horizontes de vida, al ejercicio educativo. De tal forma que, se dirige a demostrar cómo y de qué manera la educación puede configurar y reconfigurar la existencia misma de los agentes sociales.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Moratalla, T. D. (2017)	

Aportes: El artículo evidencia la finalidad política que tiene la educación como mecanismo de constitución del yo y de la práctica ciudadana. Le otorga a ésta un valor ético y estético como configuradora de la existencia ontológica de los agentes sociales. Además, humaniza y dinamiza las experiencias particulares de los sujetos vinculados a través de instituciones educativas. Imbrica las historias de vida, las dolencias, las melancolías y demás sentires subjetivos, a los entramados de sentido y significados comunes que se vinculan y legitiman a partir de las relaciones con la otredad, construyendo el entramado simbólico del mundo.

Título: La forma de reconocimiento en la relación pedagógica	Resumen: La tesis tiene por objetivo general comprender qué escenas de reconocimiento simbólico pueden identificarse en las relaciones–interacciones pedagógicas entre profesores y estudiantes (enseñanza–aprendizajes). Algunas de las conclusiones a las que llega Osorio Gómez (2022) son las siguientes. Primero, el profesor aparece como una figura de autoridad que representa la norma, de allí, que su comportamiento frente y al respecto con los estudiantes sea crucial durante el proceso de enseñanza, ya que así puede afectar de manera positiva las relaciones intersubjetivas entre alumnos y entre alumnos y profesores. De acuerdo con la autora, en la coherencia entre el ejercicio docente y su actuar, hay un potencial de reconocibilidad. Segundo, las relaciones positivas y de reconocimiento del y de los otros permiten construir relaciones basadas en el amor y la solidaridad, mientras que aquellas experiencias de menosprecio, provocan
Tipo de obra: Tesis de maestría inédita	
Autor: Osorio Gómez, A. E. (2022)	

	acciones de violencia y conflicto entre los agentes sociales involucrados en el acto educativo.
--	---

Aportes: El ejercicio investigativo de Osorio Gómez (2022) permite señalar los efectos de la relación pedagógica en el proceso de formación profesional y democrática de los estudiantes. Es un antecedente evaluativo acerca de los efectos positivos que pueden producirse mediante un ejercicio formativo basado en los principios del respeto, el amor y la solidaridad. Además, como lo señala la autora misma, permite constatar la relevancia de las figuras o guías de autoridad (principalmente en los maestros), en las cuales recae no solo la responsabilidad sino la coherencia el ejercicio formativo. Es decir, son ellas quienes demarcan los límites y principios del aprendizaje guiado y de la efectividad de los saberes allí tratados.

Título: Reconocimiento, resiliencia, y escuela: Una aproximación a los aportes de Axel Honneth	Resumen: El objetivo principal del trabajo de investigación fue establecer la relación entre la teoría del Reconocimiento Simbólico de Axel Honneth con la resiliencia escolar. Para ello, Camacho y Quintian Yara (2018) utilizaron un análisis documental con un enfoque cualitativo con miras a comprender e interpretar las interrelaciones intersubjetivas de sentido que constituyen los fenómenos sociales. Concretamente, las autoras utilizan el método del círculo hermenéutico de Gadamer que divide el proceso de conocimiento–investigación en tres momentos: la interpretación del fenómeno, la explicación y finalmente la comprensión. La conclusión principal del ejercicio investigativo asegura que la teoría del reconocimiento simbólico, al mezclarse–involucrarse con los procesos de resiliencia, se constituye como un mecanismo de emancipación que permite al sujeto y a la sociedad, la constitución de seres autónomos y con autoconfianza, relaciones sociales basadas en principios morales–normativos de autorrespeto, y una solidaridad social o relaciones de reciprocidad.
Tipo de obra: Tesis de pregrado inédita	
Autores: Camacho, A. K. y Quintian Yara., A. (2018)	

Aportes: Este ejercicio investigativo se convierte en un antecedente relevante para pensar la integración de la teoría del reconocimiento simbólico a los procesos de enseñanza en las instituciones académicas; para delimitar los marcos filosóficos y prácticos de una sociología de la educación. Además, aporta a la construcción del marco teórico y a la fundamentación epistémica

Título: Praxis de reconocimiento en la formación docente	Resumen: El objetivo principal de Morales Villegas (2019) es relacionar la teoría de reconocimiento de Axel Honneth con la práctica educativa, concretamente, con la formación docente para potenciar en la praxis
---	---

Tipo de obra: Tesis de doctorado inédita	educativa–formativa la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, como fundamentos éticos de la autorrealización práctica individual y profesional (p.
Autor: Morales Villegas, I. (2019)	3). La autora desarrolló su investigación con base en lineamientos socio críticos, a través de la metodología Investigación Acción Docente, aplicando una metodología cualitativa que le permitiera acceder a experiencias y entornos vitales, tanto de los docentes como de los estudiantes durante las prácticas pedagógicas, que favorecieron la construcción–constitución de las categorías de autoconfianza, autorrespeto y autoestima en los docentes. Algunas de las conclusiones a las que llegó la autora fueron las siguientes. Primera, los fundamentos epistemológicos de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth usados en el ejercicio de formación docente favorecieron la constitución de relaciones intersubjetivas y de prácticas de autoconfianza tanto en docentes como estudiantes. Segundo, los procesos de menosprecio que históricamente han co–determinado el ejercicio docente pueden entenderse como una consecuencia directa de una falencia en el ejercicio mismo del reconocimiento simbólico, que requieren de una reflexión y una “des–reificación”; un cambio en las ideologías y mentalidades tanto del ejercicio docente como de las lógicas sociales que constituyen a la cultura.

Aportes: De acuerdo con Morales Villegas (2019), la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth aplicada al ejercicio educativo se constituye no solo como una apuesta teórica–metodológica de aprendizaje y como un mecanismo de enseñanza e inclusión de poblaciones históricamente excluidas y subordinadas, sino también como un dispositivo de democratización de la sociedad. Esta mirada, entre tanto, favorece una lectura crítica del ejercicio formativo en los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia, al igual que una evaluación del impacto que éste tiene sobre los futuros profesionales.

Título: El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente	Resumen: El artículo analiza la exclusión y los límites en la participación formativa de los estudiantes desde la visión del reconocimiento simbólico de Axel Honneth. Específicamente, Alfaro y Herrera Fernández (2020) se preguntan por las injusticias de inclusión y participación en las dinámicas del poder que constituyen el ejercicio docente en la educación chilena. Además, como parte del ejercicio investigativo, los autores proponen una tríada entre cultura, políticas y prácticas inclusivas, sustentadas en los valores y principios del reconocimiento de la diversidad y como mecanismo de ajuste necesario, a nivel institucional, para garantizar la accesibilidad y universalidad del aprendizaje.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Alfaro, J. E. y Herrera Fernández, V. (2020)	

Aportes: El artículo en sí mismo evalúa la práctica docente. Las experiencias (directas y estructurales) de menosprecio que padecen los estudiantes durante el proceso de

formación, además de las metodologías educativas que aumentan la exclusión y la diferencia de los agentes sociales involucrados en ellas. Por otra parte, el artículo permite una comparación evaluativa entre los discursos normativos y las prácticas académicas, relación que constituye, de acuerdo con los autores, las bases de las relaciones intersubjetivas y de conformación del mundo ético de la sociedad.

Título: Niños y niñas del colegio Ofelia Uribe Acosta IED y las formas de ser reconocidos	Resumen: El propósito general de Macías García (2016) en su trabajo de maestría fue analizar los aspectos de alteridad, respeto y solidaridad, concernientes a la teoría del reconocimiento planteados por Axel Honneth, que subyacen a los procesos de socialización y docencia del colegio Ofelia Uribe Acosta IED. Macías García (2016) presenta sus hallazgos en tres categorías principales: el reconocimiento desde el afecto y el cuidado; el menosprecio y la discriminación como necesidad de reconocimiento; los sujetos de la educación y la política (p. 8). La metodología utilizada por la autora fue de naturaleza hermenéutica interpretativa, acompañada de una teoría fundada, recolección de datos a través de entrevistas y experiencia de vida etnográfica en aula. Las conclusiones a las que llegó Macías García, son las siguientes. Primero, la escuela, como lugar de fortalecimiento de las nociones y principios de autorrespeto y solidaridad, supone un espacio institucional indispensable para la construcción de una comunidad ética con agentes sociales recíprocos. Es allí, donde los agentes sociales pueden trascender el nivel de formación y los principios sociales de relación con el otro. Segundo, sin embargo, es necesario que la escuela involucre de mejor manera tanto a los agentes directos (alumnos y estudiantes) como a los agentes secundarios (padres de familia y sociedad) para construir un mejor proceso de solidaridad.
Tipo de obra: Tesis de Maestría inédita	
Autores: Macías García, J. M. (2016)	

Aportes: La tesis discute el valor intrínseco de la escuela (y podría agregarse de la Universidad) como lugar de construcción, fortalecimiento y constitución de los valores morales e institucionales que demarcan los límites de lo político y los principios del relacionamiento social. Por otra parte, la autora explora la necesidad de reconocimiento que demanda el estudiantado durante el proceso de formación. Mismo, que puede sufrir cambios positivos y negativos según las relaciones que se establezcan al interior de las instituciones educativas.

Título: Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la teoría del reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los	Resumen: La tesis procura develar las relaciones existentes entre la Formación Ciudadana y la Justicia Social en la educación. Para ello, la autora retoma las discusiones acerca del reconocimiento, la redistribución y la justicia social de autores como Axel Honneth, Nancy Fraser y Charles Taylor, teniendo como punto de anclaje los procesos y problemas
---	--

Líderes del Proyecto Colegios Maestro de Medellín	educativos que, de acuerdo con Mejía Rodríguez, desempeñan un papel constitutivo de la consciencia social y de los principios simbólicos de existencia. La metodología utilizada por la autora fue de corte hermenéutico interpretativo, dirigida a la comprensión del texto, interprete e inter-texto en un diálogo con los sujetos involucrados en dos temporalidades, pasado y presente.
Tipo de obra: Tesis de doctorado inédita	
Autor: Mejía Rodríguez, S. P. (2017)	

Aportes: De acuerdo con Mejía Rodríguez (2017), en la medida en que la escuela cumple con la función de formar sentimientos y relaciones de autoconfianza, autorrespeto y autoestima en los estudiantes, así mismo puede afirmarse que ésta favorece la formación de un tipo diferencial de ciudadano que contribuye a los procesos de justicia social. En esta medida, y pensando en la formación de los futuros agentes sociales, queda la pregunta por cuál es el impacto que tiene la universidad en este proceso de conformación de la justicia social. Pregunta que, si bien no se desarrolla a cabalidad durante este ejercicio tesístico, si compone un momento durante la investigación.

Título: Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto	Resumen: El artículo lleva a cabo una vindicación del papel de la escuela como lugar de cultivo de las prácticas morales y de respeto, que sirven al ejercicio de fortalecimiento de las prácticas y experiencias democráticas. Entre tanto, Thoilliez (2019) entiende a la escuela como un lugar de mixtura donde los sujetos, a partir de sus diferencias constitutivas a nivel cultural, económica, política, religiosa y social, se forman democráticamente a través de principios y proyectos comunes, entre ellos, el reconocimiento y el respeto. Dos experiencias fundantes, asegura la autora, del ejercicio educativo entendidas como prácticas morales. El artículo finaliza con la fundamentación de la escuela como un espacio de formación democrática que construye y constituye relaciones interpersonales mediante códigos morales y a través de la inscripción de prácticas, roles y funciones a los agentes políticos, vinculados con experiencias de respeto y reconocimiento.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Thoilliez, B. (2019)	

Aportes: El artículo aporta a la reflexión crítica acerca del proceso normativo en los ejercicios educativos, es decir, las prácticas del respeto, de participación comunitarias y en las formas y mecanismos de inserción de la norma, procesos que no solo constituyen las características morales de los participantes, sino que establecen los fundamentos de las interacciones que configuran y determinan el ethos democrático de una sociedad.

Este ejercicio, entre tanto, permite confrontar la realidad de las disposiciones normativas, versus su consecución o realización en campo. Es decir, las prácticas mismas de la construcción de la realidad, que se ven sometidas a las necesidades humanas y simbólicas de cada contexto particular.

Título: La ruptura de las formas simbólicas, un reto para la formación docente	Resumen: Valdés y Cárabes Viera (2003) se proponen detectar y definir los problemas reales del ejercicio docente desde dos problemáticas: la ruptura de la práctica docente y su potencia formativa en la capacidad simbólica de interacción con el mundo generada en los estudiantes. De acuerdo con Valdés y Cárabes Viera, los agentes educativos (en este caso concreto, los docentes en interacción con su práctica educativa) aparecen como sujetos activos que interactúan, tanto con su práctica como con sus saberes, durante el ejercicio de la construcción de la realidad social. De allí que, según los autores, la resignificación simbólica implica la reconstrucción de la realidad, y, por otro lado, la fundamentación normativa de las relaciones que en dicha realidad tienen valor, sentido y legitimidad.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Valdés, M. G. y Cárabes Viera, C. P. (2003)	

Aportes: El ejercicio simbólico al que aluden Valdés y Cárabes Viera en el artículo de investigación, supone la constitución de un escenario de contacto, confrontación y relación con el otro (durante los procesos formativos); un espacio de diálogo para la conformación de los principios normativos y los pilares de la justicia social.

Título: Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México	Resumen: Cantú-Martínez evalúa la labor del profesorado universitario mexicano en lo que respecta al legado ético y moral que tienen éstos en y con sus estudiantes. Para ello, retoma los debates en torno al papel de la educación superior y sus correspondientes transformaciones, que han pasado de la mera enseñanza al aprendizaje y a la constitución de competencias, pero, que se mantiene como el lugar propicio para dar respuesta a las problemáticas de la nación y para formar futuros profesionales productivos. Capitales humanos.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Cantú-Martínez, P. C. (2018)	

Aportes: El artículo de investigación de Cantú-Martínez (2018) permite pensar la labor de los profesores universitarios. Concretamente, las enseñanzas y el compromiso social contextualizado que de esta práctica deviene. Entre ellos, el deber ético y moral frente a sus acciones particulares, la responsabilidad, el respeto, la disciplina, el compromiso social y, finalmente, la práctica más importante, su actitud y disposición frente a sus acciones comunes

o sociales, aquellas que están llamadas a trascender los salones de clase y vincularse con un proyecto de sociedad democrática.

Título: Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo	Resumen: El artículo evalúa, primero, la forma en la que las políticas públicas para la educación universitaria, específicamente las políticas de acreditación y autoevaluación, han incidido en el reconocimiento de la labor docente y han disminuido a la misma a un proceso de mercado que se mide no por la calidad académica, los procesos de reflexión e investigación, sino en cantidad de publicaciones, número de participaciones en eventos y demás, situación que desdibuja la misión y función docente hacía marcos formales de rendimiento. Segundo, a partir de esta situación, el Cuesta Moreno (2018) procura determinar las distintas estrategias de resistencia y revaloración del ejercicio docente que llevan a cabo los profesores.
Tipo de obra: Artículo científico	La investigación del Cuesta Moreno (2018) incluye tópicos como vigilancia de la práctica docente, exigencias productivas y de mercado, evaluación y estandarización del ejercicio docente, el prestigio y las prácticas aleccionadoras. Sin embargo, del ejercicio investigativo se rescata (en el marco del ejercicio del estado del arte que compone la presente investigación), la siguiente conclusión. Aun cuando el ejercicio docente se encuentra reificado e inscrito en las dinámicas neoliberales y mercantilizadas de producción académica, éste, una vez que es problematizado en el marco de un escenario mundial, puede convertirse en un mecanismo de resistencia que no solo le permita ir más allá de la lógica mercantilista, afirma Cuesta Moreno (2018), sino que también, favorezca a la recuperación de la identidad del docente como agente constructor de relaciones sociales. Sin embargo, señala el autor, para lograr esto, es necesario un alto compromiso por parte de la comunidad académica universitaria en general (principalmente de profesores), quienes, con su práctica docente, deben ser coherentes con estas prácticas de resistencia y resignificación.
Autor: Cuesta Moreno, O. J. (2018)	

Aportes: En principio este artículo académico no aporta al ejercicio de investigación aquí propuesto. Sin embargo, en cuanto este piensa las lógicas que gobiernan y fundamentan, en la actualidad, al ejercicio docente, si problematiza o bosqueja los límites de una pregunta educativa. ¿Hasta qué punto las políticas de acreditación y autoevaluación afectan el proceso de formación democrático y de reconocimiento simbólico en los estudiantes?

Título: El profesor universitario, un agente del desarrollo moral	Resumen: El artículo propone una discusión–reflexión acerca del papel e impacto que el profesor universitario tiene como “desarrollador moral” durante su ejercicio de formación integral en el aula. Concretamente, el artículo estudia la interacción intersubjetiva entre profesores y estudiantes en el escenario de clase, con la finalidad de desarrollar un diálogo abierto como metodología de enseñanza “para el fortalecimiento de la identidad, la autonomía, la ética y la moral de los futuros profesionales” (Torres Narváez, 2006, p. 105).
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Torres Narváez, M. R. (2006)	

Aportes: A partir del estudio de Torres Narváez (2006) se establecen algunas preocupaciones en el ejercicio académico y de los fundamentos del orden democrático de la sociedad propuesto a partir de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth: la constitución de ambientes propicios para la consecución de metas esperadas y la de potencialización de la autonomía del individuo; la búsqueda por la constitución de espacios de intercambio de experiencias significativas; la apertura a discusiones de orden moral, donde se interpele al otro desde el respeto y su dignidad como ejercicio reflexivo y participativo; la canalización y regulación de emociones para la toma de decisiones con base en la ética y el reconocimiento; el involucramiento de la autonomía del estudiante con el colectivo social, a partir de la constitución de fines comunes y de aprendizajes prácticos.

Título: La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica	Resumen: El capítulo procura, primero, constituir a la escuela como el lugar central de la justicia social. Es decir, como ámbito especializado de lo público; como un espacio de emancipación y producción simbólica de relaciones éticas que gobiernan el mundo de la vida. Segundo, exponer algunos de los limitantes del ejercicio educativo (específicamente en el nivel escolar) que deben ser superados para garantizar el reconocimiento intersubjetivo en la formación social y velar por el cumplimiento de los principios morales.
Tipo de obra: Capítulo de libro	
Autores: Díaz, A. (2018)	

Aportes: El capítulo permite pensar el lugar que ocupan las instituciones educativas en el ejercicio de conformación de lo social. La responsabilidad existente detrás de las relaciones intersubjetivas que se tejen al interior de las aulas que trascienden el mero ejercicio académico y deviene en la constitución de responsabilidades sociales mediante la profesionalización de los estudiantes.

Título: El reconocimiento de profesores del valor del otro en sus alumnos como legítimos otros	Resumen: Alarcón Vásquez et al. (2010) presentan los resultados de su investigación acerca de la forma en la que los profesores reconocen a los alumnos denominados como legítimos otros. Es decir, aquellos estudiantes que en principio fueron considerados como diferentes y lejanos, y posteriormente, a través del ejercicio docente y vivencial del aula y del proceso formativo, éstos fueron reconocidos como sujetos legítimos otros.
Tipo de obra: Artículo científico	

<p>Autores: Alarcón Vásquez, C., Castro Hidalgo, A. y Díaz Mujica, A. (2010)</p>	<p>La metodología utilizada por los investigadores fue de carácter descriptiva–cualitativa, basándose en vivencias y entrevistas a profundidad de la práctica docente.</p> <p>Los resultados de la investigación se dividen en tres puntos. Primero, el rechazo hacía el otro distinto, que presenta y describe los criterios a partir de los cuales los profesores diferencian a sus estudiantes y señalan a algunos como distintos otros. Entre las que se encuentran, dificultades y falencias educativas, emocionales, económicas, afectivas, familiares y de consumo. Segundo, el momento de transición, que presenta un cambio substancial de la forma en la que el otro es comprendido y tratado. Caracterizándose, principalmente, porque el otro adquiere–aparece en un espacio de acercamiento, desafío e intersubjetividad. Tercero, el reconocimiento del legítimo otro, que consiste en la dignificación del otro a través de su participación existencial en el proceso educativo; en su constitución como sujeto legítimo e igual frente al “self”.</p>
---	--

Aportes: La investigación permite pensar nuevos niveles o características, si se quiere, de la inclusión del reconocimiento simbólico en el ejercicio educativo. Entre ellos el reconocimiento de la diferencia al interior de las aulas de clase y de la práctica educativa, la inclusión por habilidades, que ocurre cuando el estudiante se adapta y cumple con los requerimientos establecidos para su competencia académica, y la inclusión por su diferencia, que se da cuando el estudiante es reconocido por su identidad y distinción particular.

<p>Título: Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea</p>	<p>Resumen: El artículo evalúa el trabajo docente en el marco de un capitalismo académico que reestructura el ejercicio de formación universitaria, y afecta, tanto los procesos y mecanismos de educación como práctica de emancipación, al formar estudiantes productivos o útiles al capital, como el oficio mismo del docente, que ve reducida su forma de contratación, es medido de acuerdo con las evaluaciones de rendimiento, y su limita práctica educativa a las demandas capitalistas.</p>
<p>Tipo de obra: Artículo científico</p>	
<p>Autor: Walker, V. S. (2021)</p>	<p>El centro de la discusión (acerca del capitalismo académico) recae sobre las funciones de los profesores, quienes se ven más afectados. Esto, según afirma Walker (2021), primero, porque su trabajo es más exigente, en la medida en que éste incluye adaptarse a las nuevas demandas del mercado al igual que a las diferentes mediaciones tecnológicas y educativas allí propuestas, y, segundo, resulta no remunerado y reconocido. Inclusive sostiene Walker, para el caso de Argentina, resulta hacer cada vez más, con menos. Es decir que, el docente debe, cada vez más, realizar un mayor número de procesos y de actividades, sin esperar una retribución salarial adicional o de cualquier otro tipo. Situación que impide, en esta medida, la consolidación de un proceso académico intersubjetivo, científico, investigativo y ético.</p>

Aportes: La problematización acerca de la función docente en el siglo XXI, que está anclada a las prácticas productivas y de rendimiento neoliberales, dibuja uno de los límites del ejercicio formativo e institucional actual, la reducción del proceso de emancipación a las prácticas de tecnificación y deshumanización.

Título: Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral de la teoría del reconocimiento	Resumen: El artículo de Honneth (1992) pretende establecer y sentar las bases de una teoría normativa del reconocimiento. Para ello, primero, elabora una distinción entre las diversas formas de desprecio personal. Segundo, realiza un examen crítico de las experiencias mínimas de reconocimiento que los seres humanos requieren tanto para su integralidad y dignidad, como para la apropiada constitución de un ethos social. Tercero, determina la forma en la que las experiencias de desprecio propias de una sociedad representan un impulso moral y el desarrollo social mismo.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Honneth, A. (1992)	

Análisis: El artículo de Honneth (1992) es un primer esbozo (teórico–filosófico) de las experiencias mínimas de reconocimiento que los seres humanos requieren tanto para su integralidad y dignidad, como para la apropiada constitución de un ethos social.

En el documento, Honneth (1992) describe las tres principales formas elementales de desprecio o menosprecio que se constituyen en heridas de intersubjetividad y, por lo tanto, de reconocimiento. La primera forma de menosprecio a la que alude Honneth, es la afectación de la dimensión física, la nulidad del derecho y la coordinación del propio cuerpo, la pérdida de la autonomía corporal. La segunda es la interrupción de la autocomprensión normativa de la persona; la coaptación de la participación en la organización institucional, y, con ello, según Honneth, la pérdida de autoestima y la capacidad de un sujeto moral de constituirse como un igual frente a los otros. Finalmente, el último tipo de desprecio que el autor denomina como deshonra, que engloba el valor social de los individuos y grupos de una sociedad. Estas tres formas, de acuerdo con Honneth, constituyen los presupuestos y fundamentos de y para la integridad del ser humano.

La forma positiva, según Honneth (1992), de cada una de estas relaciones de menosprecio, se corresponden con: el amor, los derechos y la solidaridad. En cuanto al amor se refiere, Honneth (1992) habla de las relaciones de afecto y confirmación; de afecto y confianza que resultan particulares e intransferibles. De estos, deviene la actitud positiva y la constitución de la autoestima de los sujetos. Por otra parte, Honneth (1992) alude a un tipo de relación “generalizado” donde ocurre tanto una imposición de deberes como un otorgamiento de derechos, que permiten una relación de reconocimiento donde los sujetos se ven y se entienden a sí mismos como miembros de una comunidad moralmente responsable. Finalmente, en cuanto a la solidaridad se refiere, Honneth (1992) habla de aprecio social, de igualdad y dignidad. Un momento del reconocimiento que trasciende lo material y lo normativo, edificándose como una práctica social, como un principio, fundamento u horizonte de sentido en el que hay correspondencia por los valores morales y existe reciprocidad en el encuentro ético con los otros.

Título: Del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la identidad	Resumen: El artículo presenta una discusión acerca de los problemas que experimentan los sujetos durante el ejercicio (constante) de construcción de su identidad como un ejercicio político de reconocimiento simbólico. Para ello, el autor utiliza la teoría de reconocimiento planteada por Axel Honneth con la finalidad de esbozar sus planteamientos en experiencias liberales contemporáneas, donde el sujeto se enfrenta a la constitución de su existencia en cuanto resultado recíproco con la sociedad. El artículo finaliza con una valoración de la identidad de los individuos involucrados en la sociedad de manera universal como fundamento –si se quiere político– del ejercicio normativo y de los principios de la justicia social.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Tovar, L. F. (2004)	

Aportes: La discusión crítica acerca de la construcción simbólica de la identidad como principio de reconocimiento que Tovar (2004) presenta en su artículo, permite una defensa filosófica a dos ideas abordadas en el ejercicio tesisístico aquí propuesto. Primero, la necesidad de un principio de reconocimiento educativo que garantice una integridad de la justicia y la inclusión de la otredad como un fin en sí mismo. Y, segundo, la construcción y constitución de instituciones fuertes que consagren los principios morales de reconocimiento.

Título: Homo Lesbos Académicus. Ocultamiento de sí y reconocimiento de la otra	Resumen: La tesis doctoral tuvo como objetivo principal la comprensión de los criterios sociales a través de los cuales se oculta o se reconoce a la otra cuando su condición es: homo lesbos académicus. Concretamente, el ejercicio investigativo analizó, primero, los juicios y características que se han construido en torno a la figura de la profesora lesbiana en su ejercicio formativo. Y, segundo, las prácticas de resistencia y transformación de estas realidades mediante el arte y la literatura. El ejercicio de tesis, como sostiene Amorocho Gaona (2021), hizo posible comprender cinco propuestas para afrontar el ocultamiento de sí: (1) Reconocimiento propio y visibilidad, (2) Acentuar el palíndromo de Reconocer. (3) Dignidad de acogida, formar en diversidad, (4) De la ira radical a postura intelectual (5) Porosidad y resiliencia social.
Tipo de obra: Tesis de doctorado inédita	
Autores: Amorocho Gaona, A. J. (2021)	

Aportes: La pregunta por los criterios sociales a través de los cuales se oculta y se reconoce al homo lesbos académicus transversaliza los distintos niveles del reconocimiento. La autoconfianza, como práctica de construcción de una identidad fuerte y segura de sí misma que le permite a la profesora lesbiana enfrentarse a sí misma y a la sociedad desde las condiciones simbólicas hegemónicas. La norma como principio de igualdad ante la sociedad, lo que le permite una equiparación frente a la otredad y su mismidad amparada en el orden de la ley. Y la solidaridad como mecanismo de participación, inclusión y reconocimiento efectivo y afectivo del yo en el todo social; como un miembro más del todo social que la reconoce desde la diferencia. La tesis presenta una lectura–experiencia concreta acerca de cómo influyen las relaciones de reconocimiento y la inscripción en el mundo simbólico de la diferencia aceptada pero no reconocida, es decir, a una mismidad reconocida como diferente. Una discusión que aún se encuentra distante a efectuarse.

Título: Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas saber colombianas	Resumen: La tesis doctoral tuvo por objetivo central, primero, comprender los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 y su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales. Segundo, analizar, a partir de esta primera lectura, los conocimientos teóricos–prácticos, al igual que la pertinencia social que tienen las pruebas para la calidad académica y la constitución de ciudadanos democráticos, emancipados y libres. Algunas de las conclusiones a las que llega Portilla (2018), son las siguientes: Primero, existe una disparidad entre lo enseñado en la escuela y las competencias que miden las pruebas. Situación que no solo no mide un desarrollo integral, sino que en sí mismo es incoherente con el proceso formativo mismo de la escuela. Segundo, con la necesidad institucional de
Tipo de obra: Tesis de doctorado inédita	
Autor: Portilla, L. M. (2018)	

	cumplir con estándares de clasificación y formación, algunas escuelas terminan por adiestrar a los estudiantes (para el desarrollo de las pruebas) antes que educarlos o formarlos en aprendizajes y saberes significativos.
--	--

Aportes: Si bien la tesis doctoral no aporta al núcleo o temática central del ejercicio de investigación, ésta sí permite una reflexión crítica acerca de la formación y la evaluación de los discursos de las pruebas saber (de educación básica secundaria) colombianas. Mismas, en las cuales no solo no se miden de manera eficiente y coherente los saberes, los aprendizajes y las enseñanzas aprehendidas –por los estudiantes– durante los años de escuela, sino que en sí mismas se convierten en una herramienta más de precarización educativa. Inclusive, en un mecanismo de poder, represión y exclusión que coapta una educación crítica, emancipatoria, democrática y liberadora.

Violencia simbólica en las instituciones educativas

Título: El concepto de Violencia Simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas	Resumen: El propósito central de Hernández Ruiz (2014) fue demostrar que los contextos académicos escolares en algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá están cargados de violencia simbólica; de formas de poder invisibilizado que menoscaban el libre desarrollo de los estudiantes. Para ello, Hernández Ruiz (2014) retoma la noción de violencia simbólica establecida por Pierre Bourdieu. La metodología utilizada por la autora fue de corte cualitativo de carácter hermenéutico interpretativo, se basó principalmente en la observación participante y en entrevistas directas.
Tipo de obra: Tesis de maestría inédita	
Autores: Hernández Ruiz, B. M. (2014)	Algunas de las conclusiones sugeridas en la investigación son: Primero, existe en las prácticas académicas de algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, diferentes tipos de violencia simbólica, entre ellos, el no reconocimiento de las capacidades y características del estudiantado, la imposición de las figuras de autoridad y las relaciones de poder que niegan al otro. Segundo, existe, consecuencia de estas prácticas, una reproducción de las violencias simbólicas en el ejercicio educativo, esto, en la medida en que el alumno se entiende pasivo y el docente como un agente activo que inculca prácticas de comportamiento estandarizado, prácticas que, niegan al otro, invisibilizan sus saberes y dirigen las relaciones sociales. Por lo cual, tercero, en la medida en que los papeles y las agencias sociales no se subviertan (el rol del profesor con su ética de comportamiento y las posibilidades de los estudiantes como agentes formados con autoconfianza y respeto) no hay una posibilidad real de educar para la emancipación y la ruptura de las violencias, lo que garantiza la reproducción de la estructura social violenta.

Aportes: Este antecedente investigativo enmarca, además de una fundamentación teórica y una aplicabilidad a los contextos educativos, al menos dos grandes conclusiones. Primera, existe violencia simbólica en las instituciones educativas, la cual menoscaba la autonomía de los estudiantes y doblaga su libertad a las estructuras sociales.

Segunda, esta violencia no solo se encuentra inscripta y legitimada en la estructura social en sí misma, sino que favorece su reproducción. Siendo ésta, entonces, una estructura estructurante. Por otra parte, queda la pregunta, como señala Hernández Ruiz (2014) en una de sus conclusiones investigativas, por los mecanismos y prácticas de resistencia; por la transformación hacía una educación que promueva la emancipación y no la melancolía o la violencia.

Título: La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder	Resumen: El artículo aborda la noción de violencia simbólica de Pierre Bourdieu desarrollado o imbricado en los sistemas de enseñanza, los cuales, sugiere la tesis principal del documento, sirven no a los procesos de emancipación, crítica y libre reflexión, sino a la continuación de las estructuras de dominación y de poder que gobiernan a la sociedad neoliberal, es decir, la producción de agentes sociales productivos. Entre tanto, el artículo aborda una doble discusión. Primero, la educación como mecanismo de “armonización” de las relaciones de poder que constituyen la violencia simbólica. Segundo, el ejercicio o la práctica de resistencia educativa dirigida no a la reproducción de estas estructuras, sino a la formación ciudadana.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autores: Peña Collazos, W. (2009)	

Aportes: El ejercicio educativo de la escuela y de las instituciones que se dirigen a la formación ciudadana, señala Peña Collazos (2009), aparecen (en relación con la noción de violencia simbólica de Bourdieu) como un campo de imposición y de luchas por el poder; como un espacio donde se reproduce e interioriza el orden hegemónico de la estructura social; de las luchas de clase y los capitales sociales. En palabras de Peña Collazos (2009):

Es en la Acción Pedagógica donde se genera, de modo contundente, la reproducción social del poder. La Acción Pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en la medida en que se imponen e inculcan significados que imprimen la selección o la

exclusión, como arbitrariedad cultural, dado que un grupo inculca sobre otro la aceptación y, así mismo, el rechazo, pero no la aniquilación de la arbitrariedad. Los beneficios obtenidos en un campo actúan como recursos para subsecuentes luchas. (p. 66).

Por otra parte, el artículo presenta una lectura distinta de la educación y de las instituciones formadoras como campo de lucha simbólica; como espacio de resistencias y de disposiciones transformadoras de las relaciones sociales. Como mecanismo reflexivo y crítico de las violencias invisibilizadas que deben permitir la emancipación de los individuos y la conformación–constitución de prácticas morales, de solidaridad, de respeto y de acciones cívicas que vinculen la acción colectiva.

<p>Título: Violencia simbólica en instituciones de educación superior. Experiencia de docentes en una universidad pública colombiana</p>	<p>Resumen: Avendaño Castro et al. (2021), partiendo de las ideas sociológicas y psicológicas de los autores Pierre Bourdieu y Johan Galtung, llevan a cabo un análisis de las diferentes tipologías de violencia simbólica que se presentan en la labor docente en las Instituciones de Educación Superior (IES). Para ello, los autores utilizaron una metodología de corte mixto–enmarcada en el paradigma empírico analítico, siendo la encuesta estructurada y la entrevista a profundidad sus instrumentos de recolección de datos.</p>
<p>Tipo de obra: Artículo científico</p>	<p>Los resultados a los cuales llegan los autores se resumen de la siguiente manera. Primero, existen multiplicidad de violencias simbólicas en las IES, principalmente en el ejercicio del desarrollo de las cátedras y sus temáticas; restricción en los comentarios, puntos de vista y opiniones; dificultad para el tratamiento de las diferencias ideológicas; y violencia de género. Segundo, sólo un 3,5% de los profesores encuestados manifestó haber sido víctima de algún tipo de violencia simbólica, sin embargo, más del 40% de ellos, también manifestó haber sido víctima de este fenómeno en distintas oportunidades, razón suficiente para pensar que efectivamente las violencias simbólicas si son imperceptibles también para los mismos profesores que las padecen y las reproducen, teniendo distintas consecuencias a nivel psicológico, emocional y mental. Tercero, y en concordancia con lo anterior, en los lugares y momentos en los cuales se presentaron un mayor número de experiencias de violencia en la práctica docente, hubo mayor afectación en la autonomía de los individuos involucrados y mayor grado de conflicto; por lo cual, se presenta un mayor número de posibilidades de replicar–continuar las violencias en la estructura social.</p>
<p>Autores: Avendaño Castro, W. R., Linares Giraldo, M. y Morales Mosquera, M. E. (2021)</p>	

Aportes: El artículo permite hacer una distinción entre dos clases o tipologías de violencia: una directa y una simbólica. Entendiendo la primera como una agresión física o psicológica que produce daños a nivel físico y mental en el individuo. Esta afectación tiene unas características concretas que permiten evidenciar (de manera directa) los tipos de daños padecidos.

Por su parte, la segunda entendida como un conjunto de acciones mediadas por instituciones culturales y prácticas estructurales que producen, a través de una coerción imperceptible, invisibilizada, naturalizada y hegemonizada, distintas formas de injusticia social, hambre, desigualdad y todo tipo de afecciones a las capacidades humanas, sometiendo, entre otras cosas, a los individuos que las padecen, a unas redes de poder que estructuran las relaciones sociales. Situación que enmarca las dinámicas educativas (en todos sus niveles) e impide la constitución de relaciones democráticas.

<p>Título: Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias</p>	<p>Resumen: El artículo evidencia, desde una perspectiva de género, las violencias físicas o directas, estructurales y culturales presentes en la vida universitaria, que terminan por replicar el orden social y legitimar a las mismas. A través de un análisis de las obras de Pierre Bourdieu y Johan Galtung, al igual que estudios de casos concretos, Pinzón Estrada et al. (2019) plantean la necesidad y la responsabilidad ética de las instituciones educativas por plantear, desarrollar y mantener planes de prevención e intervención a este tipo de violencias que afectan principalmente a las mujeres de la comunidad académica.</p>
<p>Tipo de obra: Artículo científico</p>	
<p>Autores: Pinzón Estrada, C., Armas Guzmán, R. C., Aponte Valverde, M. V. y Useche Morillo, M. L. (2019)</p>	<p>A través de una metodología cuantitativa con diseños descriptivo y transversal, que contó con más de 1000 participantes y una muestra aleatoria de 300 encuestas seleccionadas mediante un muestreo aleatorio simple, las autoras llegaron a los siguientes resultados. Primero, la violencia estructural institucional en las universidades presenta un alto grado de invisibilización por parte de las mujeres encuestadas. Segundo, de acuerdo con Pinzón Estrada et al. (2019)</p> <p>Existen al menos tres tipos de violencias adicionales. Primero, la valoración de la participación de las mujeres en actividades académicas. Segundo, las violencias del lenguaje, las exclusiones y los menosprecios de los comentarios y chistes con referencia al valor del o femenino. Tercero, la percepción y control de la apariencia física, que limita las expresiones femeninas y que termina por mantener e inclusive fortalecer los estereotipos femeninos y de género tradicionales. (p. 102)</p>

Aportes: Las conclusiones que señalan Pinzón Estrada et al. (2019), reafirman que las violencias estructurales, físicas y culturales, aunque se materialicen en actos concretos y en escenarios públicos, aparecen invisibilizadas. Inclusive, según permiten concluir las autoras, que no hay un reconocimiento consciente de los espacios de resistencia y se menosprecian los discursos emancipatorios y de subversión. Situación que agrava el proceso mismo de constitución de la violencia, que no solo es reafirmada, sino que en sí misma aparece como legitimada.

Por otra parte, reafirman que el papel institucional de las universidades sirve más a la legitimación y reproducción de las violencias simbólicas y culturales que a la emancipación, por lo cual, se hace necesario una política pública que consiga intervenir de manera adecuada los dispositivos educativos que reafirman las prácticas de menosprecios y no reconocimiento. Se hace menester una transformación de las prácticas institucionales para que permitan una verdadera emancipación y subversión del orden de las violencias simbólicas.

Título: Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿jóvenes “violentos” o adultos ausentes?	Resumen: El artículo expone los resultados de su investigación acerca de las expresiones y representaciones juveniles que son consideradas como “violentas” (las comillas son agregadas por el autor), cuya característica principal, es que no son resultados o pueden considerarse únicamente como manifestaciones individuales sino como “consecuencia de la autorregulación infantil que se genera debido a la indiferencia de los adultos (Patierno, 2020, p. 10)”. El autor desarrolló su propuesta de investigación a través de una metodología cualitativa y de análisis del lenguaje mediante entrevistas a 11 docentes y 31 estudiantes de 3 escuelas medias secundarias de la Provincia de La Plata en Argentina, cuyas características socioeconómicas no suponían una gran diferencia. Por su parte, Patierno (2020) acompañó su metodología con una revisión bibliográfica que permitieran entrever el problema y reivindicar el papel de la educación secundaria en la construcción de los lazos sociales (p. 10). Las tesis principales que maneja Patierno (2020), son las siguientes: Primero, el distanciamiento del rol del docente, refugiado en las ideas del aparente desinterés de los alumnos y su falta de compromiso por buscar soluciones y, segundo, el atribunamiento de los estudiantes en “clanes”, que sirven como espacios de resolución de problemas con sus propias normativas.
Tipo de obra: Artículo científico	
Autor: Patierno, N. (2020)	

Aportes: De acuerdo con los resultados de investigación planteados por Patierno (2020), existe en la actualidad una aparente pérdida de la figura de autoridad ejercida por el

profesor, acompañada de un constante desinterés y distanciamientos por parte de los alumnos por entablar confianza y relaciones asertivas con los profesores. Por lo tanto, de acuerdo con el autor, los alumnos prefieren refugiarse en grupos o “clanes” para resolver los distintos conflictos y emociones que los aquejan y no recurrir a una figura de poder distinta. Sin embargo, sostiene Patierno (2020)

Estas posiciones tensionadas, desencontradas, y hasta en ocasiones enemistadas, suelen materializarse en una doble consecuencia: por un lado, el retiro de los adultos libera a los jóvenes de las ataduras que supone la presencia de una autoridad que determina qué se puede y qué no se puede hacer; pero, consecuentemente, también los obliga a adentrarse —desprotegidos y sin recursos— en una sociedad atravesada por un creciente problema de violencia. El resultado, en términos arendtianos, es que se arroja a las nuevas generaciones a su propia suerte, y así se favorece la constitución de una especie de sociedad juvenil regida por códigos propios donde, producto de la desatención y la autorregulación, la violencia —en tanto manifestación física desarticulada del orden simbólico— no es percibida como falta, sino como la forma más sencilla y económica de alcanzar un objetivo. (p.14)

Estas experiencias y expresiones de conducta suponen una serie de agravantes que la escuela moderna debería empezar a resolver o al menos debería poder cuestionarse. Primero, la replicación de formas de violencia física y simbólica, proveniente ya no solo desde las figuras tradicionales de autoridad (es decir, los profesores), que han venido perdiéndose por las dinámicas de individualidad y las mismas prácticas educativas, y, segundo, la continuación de la violencia por fuera y a futuro de los claustros académicos. Esto, en la

medida que se comprende la función de la institución educativa como formadora de agentes sociales.

Como comentario o apreciación adicional, quedarían en el tintero un par de preguntas ¿Es la autoridad la única forma legítima de actuar en un grupo o campo social? ¿Se reduce el reconocimiento de la autoridad a la figura del docente y a la función educativa? Y, finalmente, ¿se reduce el ejercicio de buena conducta, el respeto, la igualdad, la solidaridad y el reconocimiento que deviene de dichas prácticas a la figura de vigilancia o poder ejercido tanto por el profesor o por el grupo, o es posible un principio anterior a la autoridad?

Título: Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana	Resumen: Jaramillo Roldán (2014) examina la incidencia de los léxicos o discursos de la calidad sobre la educación superior colombiana entre los años de 1991 y 2014. Concretamente, el autor analiza cómo el énfasis exacerbado en el principio de calidad, que deviene de las dinámicas mercantiles globales y se materializa –en Colombia– a través de las exigencias institucionalizadas por la ley 30 de 1992, no solo debilitan los procesos formativos, emancipatorios y de reflexión crítica que constituyen a la educación superior, sino que, además, terminan por debilitar las estructuras e instituciones sociales, constituyendo, al mismo tiempo, las lógicas del mercado económico.
Tipo de obra: Tesis de Doctorado inédita	
Autor: Jaramillo Roldan, R. (2014)	Algunas de las conclusiones a las cuales llega Jaramillo Roldán (2014), son las siguientes. Primera, existe, como consecuencia de los discursos y exigencias de calidad, una tensión entre la autonomía universitaria y las demandas de nuevos mecanismos de gestión de los sistemas educativos, que van diezmando lo humano mientras fortalecen los capitales productivos. Segunda, mientras existe cada vez menos influencia y acompañamiento en la formación de los estudiantes por parte de los profesores, la institucionalidad va ganando mérito y protagonismo dentro de los lineamientos de calidad. Tercero, y consecuencia de lo anterior, existe una distancia cada vez mayor por parte de las instituciones y sus procesos formativos y de las demandas sociales.

Aportes; Si bien la tesis no aporta al núcleo o temática central de la investigación, si trae a colación una problemática normativa o legal de la educación colombiana, la constante pérdida de calidad y la búsqueda por la tecnificación educativa. Realidad legal que diezma los procesos de formación democrática y reduce a las universidades a centros de formación productiva.

Título: Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira (Colombia)	Resumen: El objetivo principal del ejercicio investigativo de Wchima Monsalve (2020) fue el reconocimiento de las condiciones sociales a partir de las cuales se han construidos diferentes tipos de muros físicos y simbólicos en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira, y cómo estos obstaculizan la diversidad e inclusión social; cómo estos impiden y promueven un tipo de formación concreta de ciudadanía. La metodología utilizada por el autor fue cualitativa con un enfoque histórico de corte hermenéutico.
Tipo de obra: Tesis de Doctorado inédita	
Autor: Wchima Monsalve, A (2020)	

Análisis: El análisis que presenta Wchima Monsalve (2020) acerca de los muros físicos y simbólicos y el cómo estos se constituyen en obstáculos para el accionar de la diversidad y la inclusión, terminan convertidos en nuevas formas de violencia simbólica. Violencia que termina convertida, de acuerdo con el autor, en medios–mecanismos para la constitución de un fascismo social; de espacios de desconexión de la realidad y de legitimación de los poderes hegemónicos existentes.

Síntesis analítica

Como pudo apreciarse en los apartados anteriores, existe una gran variedad de investigaciones acerca del reconocimiento simbólico y las violencias simbólicas–estructurales en las prácticas educativas. Todas y cada una de estas investigaciones, con metodologías, enfoques, objetos y casos de estudios concretos que alimentan la bibliografía científica. Algunas de ellas, además, próximas al objeto de esta investigación, entre ellos, los análisis de Osorio Gómez (2022), Guido Guevara (2010), Cantú–Martínez 2018), Cuesta Moreno (2018), o Rengifo Rengifo (2014), cuyos trabajos incluyeron tanto los comportamientos éticos de niños y jóvenes estudiantes de colegios, como los problemas de orden moral, de solidaridad y de prácticas de menosprecio y reconocimiento generados en el ambiente académico.

Sin embargo, no existe (o al menos no fue posible encontrar) bibliografía específica acerca del estudio del segundo momento del reconocimiento simbólico (el momento normativo institucional) en la formación académica universitaria; no hay, entre tanto, un estudio riguroso de las prácticas de menosprecio generadas en la formación académica de los jóvenes universitarios y del impacto que estas tienen para la conformación de las estructuras sociales. Por esta razón, esta investigación estaría no solo aportando al conocimiento científico acerca de una problemática concreta como lo es la formación del reconocimiento normativo, sino que estaría siendo pionera en lo que concierne a dicho estudio de los momentos del reconocimiento y del impacto que éstos tienen tanto para las prácticas educativas como al ejercicio de formación ciudadano.

Situación que, entre otras cosas, como bien señaló Hernández et al. (2017) en su entrevista a Axel Honneth, o, como mencionan Alfaro y Herrera Fernández (2020), supone pensar en la adaptación (o en la necesaria adopción) por parte de las prácticas y modelos pedagógicos de los principios del reconocimiento simbólico como nuevo paradigma formativo.

Problematización de la pregunta de investigación

Problematización epistémica. Los retos de la educación universitaria para el siglo XXI

De acuerdo con Goncalves Barbosa y García del Dujo (2016), actualmente la educación universitaria contemporánea se enfrenta a una doble problemática. La primera de ellas la pérdida y desligamiento de la formación democrática y política de los estudiantes, reemplazada por una tecnificación productiva; es decir, por la enseñanza de saberes prácticos para el cumplimiento de los roles y funciones en el mercado del trabajo. Y, la segunda, como lo señala Jaramillo Roldan (2014), la transversalización de diversas tipologías de violencias (presentes tanto en los diferentes espacios y niveles institucionales como en las prácticas y metodologías de enseñanza) que terminan no solo constituyendo subjetividades melancólicas, sino también replicando las estructuras sociales de violencia.

Específicamente, la educación padece una supeditación a demandas económicas mundiales (auspiciadas por las doctrinas neoliberales) que dirige el proceso formativo a la producción y masificación de mano de obra productiva y barata. Formación que, como señala Walker (2021), se caracteriza por la precarización y erosión educativa en lo que respecta a la enseñanza y aprendizajes democráticos y emancipatorios; a saberes que preparan para una vida ética y moral.

Por otra parte, la educación, como señala Peña Collazos (2009), sirve al orden hegemónico de los fundamentos económicos que dirigen el mundo moderno; a la consolidación e imposición de relaciones de poder “armónicas” que se legitiman y

naturalizan a través de la práctica docente y la formación coaptada de los estudiantes, futuros profesionales y agentes sociales.

Una situación que bien puede corroborarse no solo mediante la práctica docente y las experiencias particulares del investigador, sino también a partir de noticias y escándalos nacionales, en los cuales, por solo mencionar algunos casos populares, se encuentran: la compra de los trabajos de grado, las payolas investigativas, las prácticas de xenofobia y racismo, las violencias físicas y simbólicas hacia los estudiantes, las extorsiones académicas, los sobornos por notas y las injusticias evaluativas.

Sin embargo, si bien el panorama de masificación, tecnificación y erosión de la educación parece catastrófico, en la actualidad existen distintos proyectos sociológicos, pedagógicos y educativos que procuran una transformación substancial de los procesos formativos. Entre ellos, como sostienen Hernández I Dobon et al. (2017), el de una perspectiva dialógica basada en los principios filosóficos del reconocimiento simbólico de Axel Honneth.

Un esbozo educativo capaz no solo de vincular al otro en el proceso de enseñanza, construyendo con él los basamentos del mundo ético–moral, sino también de acabar con diversas violencias y prácticas de menosprecio, no reconocimiento, quiebres y conflicto social. Una sociología de la educación que, como la denomina Morales Villegas (2019), busca crear –y constituir– vínculos de aprendizaje significativo, imbricando los conocimientos científicos y técnicos con la instalación del otro en el mundo simbólico, consolidando, además, relaciones sociales positivas fundamentadas en el amor, el respeto, la ética y la solidaridad.

Contextualizando experiencias

La Universidad de Caldas es una institución de Educación Superior del orden nacional con más de 70 años de existencia, en los cuales ha logrado importantes desarrollos académicos, científicos, tecnológicos y de alto impacto tanto en la región cafetera como a nivel nacional. Fundada el 24 de mayo de 1943, la institución se ha convertido en un centro de educación superior (acreditado de alta calidad) que forma profesionales académicos, investigativos, científicos y con proyección social, al igual que profesionales íntegros, democráticos, responsables, éticos y solidarios.

En esta medida, sus diferentes programas, entre los que se encuentran la Licenciatura en Ciencias Sociales (fundado en el año de 1973) e Historia (fundado en el año 2012), tienen igualmente un valor histórico anclado en un rol fundamental: la preparación académica y democrática de los futuros maestros de las ciencias sociales e investigadores históricos de la nación. Una apuesta que se dirige y se fundamenta, como lo señalan los principios de la institución, en la formación de ciudadanos que aporten al desarrollo local, regional, nacional e internacional, con alta calidad humana, ética laboral y preparación científica e intelectual para su desempeño como profesionales.

Sin embargo, y aunque estos programas académicos cuenten con una gran variedad de experiencias formativas en pedagogías, epistemologías, teorías, investigación, didácticas y demás, éstos no son ajenos a diversas prácticas de orden simbólica y estructural (presentes también en el nivel académico nacional, como bien puede evidenciarse con algunas demandas icónicas y escándalos que han sacudido al país) que afectan el desarrollo profesional–democrático, al igual que los saberes científicos e investigativos.

Ejemplo de ello, que a la fecha de la investigación 2022–2 y 2023–1 en su interior acontezcan algunos inconvenientes de orden pedagógico, normativo y formativo que generan inconformidades por parte de estudiantes y profesores de los programas académicos. Tanto así, que actualmente existen algunos procesos de investigación acerca de prácticas y conductas por parte de profesores y estudiantes, que afectan (de manera negativa) el proceso formativo.

Algunas de estas circunstancias, se corresponden con –o pueden clasificarse en– prácticas como, primero, violaciones en el reglamento estudiantil a la hora de realizar actividades evaluativas, los correspondientes llamados a lista, las tramitologías de quejas, peticiones, reclamos e, inclusive, solicitudes de todo tipo (que deben anclarse a procesos burocráticos mal llamados: debido proceso).

Segundo, actualmente existen algunos reclamos compartidos acerca de lo que parecen ser comentarios de tipo racista y xenófobos, además de prácticas violentas (entendidas en la literatura académica como violencias simbólicas y estructurales) de exclusión, de ocultamiento del otro en las discusiones, la no participación o en la persecución de estudiantes por su desempeño y el no reconocimiento de los géneros o identificaciones de género.

Finalmente (tercero), a la existencia de otras tipologías de violencia y quiebres éticos–morales –comunes a profesores y estudiantes– pasan por el no reconocimiento de las normativas institucionales en sus diferentes niveles y acepciones: el no derecho o el exceso de derecho de los agentes educativos que intervienen allí, o la tergiversación de la norma y

los comportamientos institucionales para favorecer u afectar a agentes sociales según sea el caso.

En este escenario de aparentes violencias (simbólicas y estructurales) y de prácticas de quiebres normativos, éticos–morales, de menosprecios y de no reconocimientos, acontece la investigación planteada, que busca centrar su proceso tanto en los estudiantes de cuarto, quinto y sexto semestre de los pregrados de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, como de aquellos profesores que orientan sus actividades académicas en dichos semestres.

La elección del grupo de estudio obedece, primero, a la actual coyuntura por la que pasan los programas académicos que involucran a estudiantes de dichos semestres. Los cuales, han llevado a cabo distintos procesos de resistencia y manifestación en contra de algunas de estas violencias, y así mismo han afrontado con las herramientas institucionales con las que cuentan, los procesos de quiebres éticos–normativos, menosprecios y no reconocimientos.

Segundo, y debido a la experiencia del investigador desde su quehacer docente con los programas académicos de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, los estudiantes de primer, segundo y tercer semestre no solo no se atreven a manifestar sus inconformidades y situaciones de violencias por miedo a posibles represalias, sino que, debido al poco tiempo vinculados con la institución y con los compañeros de cohorte, aún no han desarrollado suficientes herramientas de apropiación tanto de una identidad de carrera como de la norma que los cobija. Situación que dificulta su organización y la construcción de escenarios y contextos de agravios morales comunes que permitan su

organización o el reconocimiento de las violencias. Por su parte, los estudiantes de semestres posteriores generalmente tienden a desvincularse de los procesos de lucha y a soportar o sobrellevar el sistema educativo con fines personales. Fines que generalmente están anclados a la obtención del título de grado, a no demorar o extender más el proceso de formación o la no afectación de sus procesos de práctica.

Entre tanto, si bien el grupo de estudio se enfoca en los estudiantes de cuarto, quinto y sexto semestre de los pregrados de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, por motivos de tiempos de la investigación y del número de estudiantes que conforman dichos semestres (más de 120 estudiantes activos) que obligaría a un estudio que excede el proceso formativo doctoral, el número de estudiantes se redujo a doce (12), cuatro por cada semestre. Disminuyendo, de igual forma, el grupo de estudio de profesores a uno por cada semestre, es decir, en total tres (3) profesores. Siendo el investigador, uno de ellos.

A partir de estos quince (15) agentes sociales educativos y con base en las estrategias metodológicas anteriormente planteadas, se espera elaborar una muestra representativa lo suficientemente concisa, crítica y rigurosa que permitan, primero, comprender la manera en que los estudiantes y profesores de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, afrontan los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos y, segundo, recoger las experiencias significativas que sirvan de insumo a la elaboración de estrategias educativas que permitan la formación universitaria de los estudiantes y profesores tanto desde el reconocimiento como desde la práctica democrática y ciudadana.

Es, entonces, en este escenario de reflexión y de nuevas dialógicas de las teorías educativas que apenas se encuentra en construcción, donde aparece una pregunta que dirige esta investigación; una inquietud que, entre otras cosas, resulta necesaria y pertinente para el contexto local, nacional e internacional. Ello, porque analiza la forma a partir y a través de la cual los estudiantes y profesores afrontan las distintas violencias educativas que generan quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos, afectando su constitución como ciudadanos democráticos, al igual que la aprehensión de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Además, porque busca ofrecer, a partir de un escenario investigativo concreto (la vida universitaria de la Universidad de Caldas y los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia), una lectura crítica acerca de las condiciones de los estudiantes para afrontar dichos quiebres. Una perspectiva que puede alimentar las discusiones filosóficas y las nuevas teorías educativas sustentadas en nuevas dinámicas y fundamentos como el reconocimiento simbólico, la no violencia o el ejercicio del respeto y la conversación como eje fundante.

Entre tanto, la pregunta de investigación aquí propuesta es la siguiente: ¿De qué manera, los estudiantes y profesores de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, afrontan los quiebres éticos–morales, los menosprecios, el no reconocimiento y las violencias en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos?

Objetivaciones

Objetivación general

- Comprender la manera en que los estudiantes y profesores de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, afrontan quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Especificidades

- Elaborar una autobiografía que dé cuenta de quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.
- Identificar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas.
- Determinar los mecanismos y maneras a través de las cuales los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas afrontan los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

- Plantear, a través de las voces de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, estrategias educativas que permitan confrontar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Saberes teorizados

A continuación, se desglosan los principales conceptos filosóficos que componen este ejercicio de tesis doctoral: Reconocimiento Simbólico, concretamente, el momento o nivel normativo, que se hará desde la perspectiva de la teoría crítica de Axel Honneth, y violencia Estructural, que se hará desde los planteamientos del matemático y sociólogo Johan Galtung.

El Reconocimiento Simbólico

De acuerdo con el profesor Grueso Vanegas (2015), los planteamientos filosóficos de los modernos, entre los cuales se incluyen (pero no se limitan a estos autores) Thomas Hobbes, John Locke, Friedrich Hegel, e inclusive el mismo Karl Marx, convencieron al mundo científico de las Ciencias Sociales y Humanas, que los principales problemas político–sociales de la humanidad eran una consecuencia directa tanto del contractualismo o arreglo entre individuos jurídicos–civiles, que deviene de la situación paradójica de un estado inicial denominada estado de naturaleza donde los seres humanos se pelean por el acceso y distribución de los recursos, como de los principios y fundamentos que regulan dicho contrato, entre los que se encuentran: la propiedad privada, la búsqueda de la individualidad o derechos individuales, centralizados en la noción de libertad, y el establecimiento de un orden político–moral justos (una forma de gobierno) que garantice el cumplimiento de dichos principios articuladores.

Sin embargo, estos principios o tradiciones filosóficas que han ordenado y dominado el horizonte político por más de 200 años, olvidan la condición moral de la sociedad, la necesidad de reconocimiento simbólico que supone la existencia del ser humano. Es decir, el principio de intersubjetividad y consciencia fenomenológica del yo que requiere de un otro externo a él que le permita concebirse y realizarse como un ser para sí; como un singular del universal; como un ciudadano miembro de la comunidad. Ejemplo de ello, los movimientos sociales de Género (LGTBQ+), que reclaman su inscripción simbólica en el mundo político para hacer parte efectiva en y de él; para constituirse como agentes de derecho reconocidos (legitimados) por la sociedad.



Si bien Honneth, (como se citó en Grueso Vanegas, 2015), no fue el primero en abordar la noción de reconocimiento y los problemas morales como fundamento de lo humano, su grafía moral o teoría normativa de la moral, que parte de una relectura hegeliana del reconocimiento o encuentro entre consciencias, es decir, de una reconstrucción filosófica seria, como sostiene el profesor Grueso Vanegas (2015), no solo ha conseguido resignificar la lucha por la libertad y los principios o fundamentos de la justicia en sí misma, sino que ha posibilitado el entendimiento de los problemas y patologías sociales contemporáneos que derivan de una herida moral; de un problema que no parte de una carencia material ni redistributivo de los recursos, sino de inscripción simbólica en el mundo; de un conflicto ético.

En la obra *La lucha por el reconocimiento*, Honneth (1997) perfila, como él mismo lo señala, una idea de una teoría crítica de la sociedad basada en tres formas de reconocimiento intersubjetivo (amor, derecho y valoración). Para ello, retorna a la raíz filosófica y paradigmática de la noción de reconocimiento hegeliano, es decir, el pasaje del señor y el siervo (conocido generalmente como pasaje del amo y el esclavo). Pero no a la versión del Hegel maduro de la Fenomenología que alude a una victoria y derrota de los agentes involucrados en este encuentro, sino al de la juventud. Al Hegel del Sistema de la Ética, que entiende a la conciencia (y a los agentes involucrados en la lucha por su existencia) desde un carácter emancipatorio e identitario como fundamento de lo real.

De acuerdo con Ospina Saavedra (2016), Honneth se ubica en una lectura de reconocimiento recíproca y no unilateral, puesto que no solo entiende que el conflicto de los grupos sociales deviene de una subvaloración o menosprecio hegemónico que les impide alcanzar un grado de valoración distinto, sino que procura reconstruir estas relaciones

partiendo del principio de cooperación y aceptación intersubjetiva que constituye a los seres humanos. En palabras de Ospina Saavedra (2016)

A partir de la actualización hecha por Axel Honneth del concepto hegeliano de reconocimiento –ello, en una teoría del reconocimiento intersubjetivo–, el autor sostiene la dependencia característicamente humana del reconocimiento en la configuración de la identidad. La constitución de una autorreferencia práctica está sometida a la cooperación y aceptación por parte de otros seres humanos que vienen a ser determinantes en la forma de imaginar la sociedad en la que uno se desenvuelve, y así, de la forma de imaginarse a uno mismo. (p. 20)

Con este planteamiento, Honneth elige una ruta diferente a la establecida en el pasaje del Señor y el Siervo por el Hegel maduro y defendida por filósofos contemporáneos. De acuerdo con Axel Honneth, existe una “forma clásica” o “tradicional” de lectura de este famoso pasaje, auspiciado por los herederos hegelianos como Kojève e inclusive el mismo Sartre. El de la lucha a muerte entre consciencias; el de la destrucción de una sobre la otra que deviene necesariamente en la constitución del orden de existencia legítimo; es decir, el del encuentro definitivo donde las consciencias establecen su lugar en el mundo. Dicha lectura, sin embargo, sostiene Honneth (1997), entiende a las consciencias como seres ambiciosos, ávidos, individualistas y separados del mundo social–comunitario. Los limita o condena, entre tanto, como ya lo había establecido Hobbes en su *Leviatán*, a ser seres egoístas por naturaleza.

De acuerdo con Honneth (1997), si se entiende al ser humano únicamente como un ser egoísta que busca intereses particulares, pero se olvida que su constitución está sustentada

en el reconocimiento que se hace de él a través de su identidad, de su personalidad y de su vínculo con el todo, éste, en lo que respecta al encuentro entre consciencias recíproco del que se habla en el pasaje hegeliano, resulta ser un ser un proceso incompleto, inclusive generador de menosprecio.

Honneth (1997) alude, entre tanto, a una lectura diferencial de la filosofía hegeliana; a una condición de existencia concreta del yo que no es egoísta, autónoma y desvinculada del mundo comunitario, sino todo lo contrario. Un yo ético, solidario y recíproco que requiere del otro para la constitución de su propia existencia. De esta manera, sostiene Honneth (1997), la conciencia que logró imponerse sobre su contrario consecuencia de su fuerza y su menor miedo a la muerte exige a la conciencia derrotada ser reconocida como amo; como un ser superior. Sin embargo, dicho reconocimiento, sostiene Honneth (1997), ocurre realmente por el miedo e impiedad que produce ésta sobre aquella a la cual se le ha designado como esclava, pero no por sus virtudes, sus buenas acciones o su condición de ser en sí mismo, lo cual, obliga a la conciencia victoriosa a vivir desconfiada de la otra en todo momento por temor a represalias. Por otra parte, agrega Honneth (1997), la conciencia derrotada, quien tuvo mayor miedo a la muerte y decidió entregar su voluntad a la otra, sólo reconoce la autoridad de su amo para salvar su vida, fingiendo su sumisión, esperando poder algún día recuperar su condición de libertad perdida, por lo cual, su constitución en el mundo es transversal a la venganza, a un reconocimiento imparcial, incompleto y violento sobre la otra conciencia.

En palabras de Hippolite (1991) en su obra *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu*

Lo que el amo hace en el esclavo, el esclavo lo hace en sí mismo, se reconoce como esclavo; finalmente, su operación es la del amo, no tiene sentido por sí misma sino que depende de la esencial operación del amo. Sin embargo, lo que el esclavo hace en sí mismo no lo hace en el amo y lo que el amo hace en el esclavo no lo hace en sí mismo. (p. 158)

Así entendido el encuentro clásico entre consciencias (que de acuerdo con Honneth (1997) legitiman los principios liberales de su época: el individualismo y el liberalismo político), éste deviene necesariamente en una relación de negación del otro y de fracaso del reconocimiento; en una situación de frustración donde la existencia simbólica de ambas estaría vacía y carente de toda plenitud. Ello, como se mencionó anteriormente, en la medida en que la constitución o plena realización del individuo como agente autónomo, que depende de los marcos o acuerdos legítimos establecidos con ese otro que le permite la constitución de su propia identidad, es realmente una mera ilusión en este pasaje, es, solo un acuerdo forzado que deviene consecuencia de la fuerza y el miedo a la muerte, pero no a un acuerdo ético, recíproco basado en el respeto.

El reconocimiento planteado por Honneth (1997), entre tanto, implica la transformación substancial de la relación que fundamenta la existencia misma de las consciencias en el entramado del mundo social. Implica que, existan formas de valoración morales a través y a partir de las cuales las consciencias reconocen el valor que tienen para sí las otras consciencias, no mediante el establecimiento de una búsqueda individual y violenta, sino a través de un reconocimiento recíproco de la identidad; de un vínculo que las une de manera solidaria a través de una inscripción mutua en el mundo; a través de la eticidad, es decir, mediante el ethos o conjunto de normas culturales y valores cívicos tradicionales

(históricos), que establecen el sentido y la coherencia de las estructuras sociales, las acciones individuales e, inclusive, las prácticas institucionales. De tal forma que, sólo mediante una relación ética donde se vinculen las consciencias de forma positiva será posible que éstas alcancen total plenitud; que estas se completen en su existencia.

En esta medida, como sostiene Giusti (2007), “entre más exitosa sea la experiencia del reconocimiento, es decir, mientras más sólidos sean los lazos que unen al individuo con su comunidad, más posibilidades tiene él mismo de diferenciarse y de adquirir conciencia de su particularidad (p. 45)”. Es decir que, entre más valor adquiriera un individuo para su grupo social, mejor y mayor será su participación; mayor será el aprecio y los vínculos que lo unan con el mundo simbólico. Sin embargo, y en esta misma medida, mientras menos sólido sea dicho vínculo o entre menos participe el individuo en la sociedad mediante relaciones positivas de aprecio o reconocimiento, más problemáticas sociales se generarán en la comunidad; más conflictos o luchas por el reconocimiento simbólico experimentarán la sociedad y los individuos involucrados en ellas.

Así las cosas, la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth (1997, como se citó en Betancur García, 2017), es un proyecto de análisis filosófico que procura la identificación, interpelación, dignificación y realización, tanto de los sujetos como individuos autónomos e independientes, como de las relaciones sociales que constituyen a éstos a través de relaciones recíprocas y ética de complementariedad. Una propuesta crítica que parte de la identificación y asunción del otro y del sí mismo y se dirige tanto al entendimiento como a la constitución misma de una sociedad más justa; a un proyecto de justicia social.

Sin embargo, es necesario mencionar que la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth ha recibido algunas críticas tanto a nivel filosófico como a nivel práctico. Entre ellas, la planteada por Fraser (2000), quien argumenta que la teoría del reconocimiento simbólico planteada por Honneth no sólo no tiene en cuenta las estructuras sociales y económicas que dan forma a las relaciones sociales entre las personas de una sociedad, sino porque en sí mismo olvida las desigualdades estructurales y reales que dan forma a la justicia social. Es decir, las demandas de acceso a otros bienes y necesidades por fuera del reconocimiento en sí mismo.

Por otro lado, Taylor (1994) afirma que en la teoría de Honneth el reconocimiento es demasiado individualista (y quizá egoísta) y no tiene en cuenta las dimensiones colectivas y políticas de las relaciones sociales. Concretamente, Taylor (1997) asegura que Honneth elimina la lucha por el reconocimiento (al estilo planteado por Hegel en su pasaje del señor y el siervo) asumiendo un enfoque poco sensible a las dimensiones colectivas reales que gobiernan el ejercicio de lo Humano. Además, sostiene que la teoría del reconocimiento tiene que ser más abierta a las formas alternativas de lucha por la justicia social.

Por su parte, según Butler (2007) la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth no contempla la posibilidad de subversión y de resistencia de las sociedades como mecanismo de transformación de las estructuras sociales. Por lo cual, asegura Butler (2007), los principios del reconocimiento de una sociedad pueden terminar convertidos en formas de dominación legítimas que niegan la diferencia y castigan los procesos de resistencia cultural. En esta medida, el reconocimiento por sí solo no es suficiente para abordar los problemas sociales y se requiere de una transformación más profunda de la sociedad.

Las esferas del reconocimiento

De acuerdo con Honneth, existen tres formas específicas de relaciones para la constitución de la vida ética y la libertad en la teoría hegeliana del reconocimiento; tres niveles de codependencia jerárquicos e indiferenciados entre conciencias que permiten una adecuada configuración de la realidad, la identidad y dignidad del yo. Tres esferas del reconocimiento simbólico que acontecen al interior de la familia, el estado y la sociedad civil.

Sin embargo, para Honneth, estas relaciones que Hegel establece no son ni jerárquicas ni indiferenciadas (o indiferentes entre sí), por el contrario, se caracterizan por ser equivalentes e interrelacionadas entre sí. Por lo cual, a pesar de que cada una de ellas alude a distintas dimensiones y escalas humanas, todas se entienden como co-dependientes; como complementarias.

Por otra parte, de acuerdo con Honneth, primero, estas relaciones dignificantes realmente no sólo acontecen en las esferas del amor, el derecho (también denominado momento normativo) y la solidaridad (o el logro, como también suele traducirse); tres espacios diferenciales y suplementarios que constituyen la condición de existencia simbólica y real del ser humano. Sino que, segundo, cada una de estas esferas o momentos del reconocimiento tienen un lado positivo y uno negativo que implican diversas consecuencias según el nivel de desarrollo en cada uno de estos niveles. Especialmente, en sus momentos negativos de ruptura, quiebre o menosprecio; las falencias de dignificación que son los causantes de las patologías o problemas sociales.

Según Honneth (2017), son las experiencias de reificación, olvido o negación del reconocimiento, también llamadas experiencias de menosprecio o injuria, las que perpetúan sistemáticamente la humillación del individuo en su identidad, dignidad e integridad (autoconfianza), y destruyen los entramados morales y éticos de los vínculos sociales (la confianza y la solidaridad).

De esta manera, afirma Honneth, cuando las consideraciones morales o los principios intersubjetivos no ocurren o acontecen de manera incompleta y distorsionada, tanto el individuo como el colectivo social experimentan un sentimiento de fragmentación o frustración del imaginario que no solo les genera malestar e inconformismo, sino que suele incitarlos a la violencia como medio de visibilización y reconocimiento. Por lo cual, agrega Honneth, este tipo de relaciones es disruptivo y subversivo de la realidad, puesto que destruye los principios sociales obligando su transformación y establece las falencias de las relaciones sociales en sí mismas, que aparecen incompletas y perpetúan las violencias y los problemas del reconocimiento, problemas que ya aparecen en Hegel y en su filosofía del dilema del amo y el esclavo.

A continuación, entre tanto, se exponen las tres esferas del reconocimiento o momentos de relaciones que componen a la sociedad, a la vida ética y dignificante del individuo según la perspectiva teórica de Axel Honneth (1997) en su obra *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Concretamente, se desarrollarán las esferas del amor, del momento normativo o de derecho y de la solidaridad o esfera social.

La esfera del amor

De acuerdo con Honneth (1997), la esfera del amor se corresponde tanto con la necesidad vital de protección y confianza que experimentan los niños desde su edad más temprana o indefensión orgánica, hasta su desarrollo de la consciencia moral o constitución de una confianza en sí mismos, como con la consagración o realización a partir de la complementariedad y asimilación del otro en el yo y viceversa. En otras palabras, según Honneth (1997), el amor se entiende como la experiencia significativa que permite la autorrealización del ser humano como ser individual y autónomo dentro del marco de las relaciones intersubjetivas. Es decir, los lazos afectivos vinculantes y las relaciones afectivo-sexuales de pareja o familiares que constituyen las experiencias primarias de la formación del individuo durante su infancia.

La esfera del amor, en esta medida, concierne a las relaciones primarias de crecimiento (que involucran esencialmente a los vínculos generados entre padres e hijos y amigos) donde se consolidan los lazos afectivos que unifican al yo con el colectivo y lo inscriben en el mundo social mediante relaciones de codependencia. Atañe, sostiene Honneth, a la experiencia tanto física y corpórea que da la madre y los amigos dan al niño durante su formación, como al sentimiento de autonomía (sobre todo a nivel emocional y psicológico) que éste experimenta permitiéndole eliminar la extrañeza y la distancia existente entre sí mismo y el mundo que lo rodea, esto, mientras sintetiza un nuevo vínculo de reciprocidad entre sí mismo y los otros. Siendo el resultado de este proceso la autoconfianza su vinculación exitosa, y la inseguridad su fracaso o incompletud.

De tal forma que, según Honneth, cuando el individuo no ha logrado constituir unos vínculos fuertes y positivos con sus padres, amigos, y círculo cercano, éste se experimenta a sí mismo como un ser desprotegido, menospreciado y con bajo nivel de confianza, mientras que, si éste consigue concretar unos lazos primarios fuertes se experimenta a sí mismo como un ser con autoconfianza y seguro de sí mismo.

Por otra parte, agrega Honneth, la esfera del amor se compone tanto de un vínculo como de una ruptura primaria; de un lazo fundamental de dependencia que une al niño a la madre o a los amigos y demás agentes involucrados (momento vinculante), que garantiza el cuidado suficiente, el alimento, el refugio, la seguridad, la protección y demás elementos necesarios para el desarrollo de la vida, que debe ser necesariamente cortado (momento de ruptura o separación) para constituir la autonomía del niño, es decir, la relación del ser consigo mismo en dependencia con los otros. De tal forma que, afirma Honneth, si este vínculo no es cortado a tiempo se afecta el desarrollo del niño, creando un lazo de dependencia simbiótico y no de codependencia; es decir, un sujeto incapaz de enfrentarse y relacionarse con el mundo por sí solo.

De acuerdo con Honneth, dicha afectación individual acaecida durante el desarrollo o formación infantil, no deviene necesariamente en una afectación social, puesto que el individuo afligido no se constituye como una herida moral para la sociedad. En otras palabras, si bien la esfera del amor es crucial para constituir individuos determinados y con capacidad de actuar para sí, toda vez, un vínculo amoroso fuerte es sinónimo de autoconfianza, éste no genera en sí mismo un problema o patología capaz de destruir los principios éticos de la sociedad.

Si bien podría pensarse, como afirma Honneth, que este tipo de afectación podría alterar las relaciones familiares e individuales y devenir en problemas de orden social, la escala y el desarrollo mismo de estas prácticas familiares en estas condiciones, no altera la estructura social; no deviene en una expresión de desconocimiento de los principios de la existencia de los otros. Sin embargo, agrega Honneth, la condición afectiva supone una condición necesaria para la construcción institucional y normativa de la sociedad, de un segundo nivel de reconocimiento en el cual los agentes construyen relaciones éticas con los otros, entregarse a un orden normativo que requiere de un alto nivel de autoconfianza y valoración del otro para su cumplimiento.

La esfera del derecho o momento normativo

Según Axel Honneth, la esfera del derecho (o momento normativo) debe entenderse como el status que la sociedad le reconoce al individuo (y que éste pretende para sí), mediante el ejercicio de la ley y la norma¹, para convertirlo en parte integral (un miembro con derechos más) de la comunidad.

Es únicamente así, sostiene Honneth, que el individuo puede realmente reconocerse en igualdad y dignificarse frente a los otros, ante la ley y con su sociedad. Solo a través de ese otro generalizado y normatizado (podría decirse estandarizado, igualado u objetivizado a través de la ley), es que puede entenderse el nosotros; solo mediante la inscripción neutral en el derecho es que pueden realizarse los deseos de los sujetos involucrados en las relaciones

¹De acuerdo con Honneth, las normas y las leyes tienen un valor esencial para la sociedad, puesto ellas cumplen una función neutralizadora y generalizadora del reconocimiento. Es únicamente a través de ellas que se objetivan y se igualan las relaciones humanas más allá de las diferencias culturales, políticas, económicas, religiosas, de raza, de etnia y demás. En la norma, se depositan tanto las expectativas sociales como los principios jurídicos y de justicia que regulan las relaciones humanas.

sociales. En otras palabras, solo a través de la certeza sobre y de los derechos individuales e interpersonales que cobijan al yo y a los otros es que el individuo constituye la posibilidad del reconocimiento simbólico y se convierte en una persona jurídica que, en este nivel, agrega Honneth, adquiere el nombre de autorrespeto.

Para Honneth, la esfera del derecho está sustentada en el principio inmanente del respeto, del actuar reconociendo al otro a partir de sus condiciones y cualidades morales que lo componen como persona. Por lo cual, afirma, la esfera del derecho reivindica el estado anterior, esencial y constitutivo de las relaciones humanas que ya Hegel había establecido en su fenomenología, es decir, el reconocimiento como principio –facultativo último y primigenio– del conocimiento, que sucede como parte integral de la construcción del mundo simbólico que compone la realidad de los individuos. Estado que Honneth trae a colación como principio de las relaciones intersubjetivas y como fundamento de la justicia².

En esta medida, agrega Honneth, a través de la relación inmanente del respeto y de la esfera del derecho (o momento normativo) ocurren dos operaciones constitutivas de la conciencia social. Primero la comprensión y el entendimiento del saber moral sobre las obligaciones y los principios normativos del cual disponen las personas autónomas y el yo en sí mismo, es decir, los derechos jurídicos que adquieren los sujetos institucionalizados en la ley. Segundo, la materialización empírica que indica la especificidad del individuo otro como sujeto indiferenciado y positivizado, o individuo no cobijado y negado. O, en otras

² La teoría del reconocimiento de Axel Honneth puede entenderse, como él mismo lo señala en su obra *El derecho de la libertad, esbozo de una eticidad democrática*, un primer gran fundamento para pensar una teoría de la justicia que rompa no solo con las teorías contractualistas, sino que permita pensar una justicia social basada en la autonomía y la libertad como principios o consecuencias del reconocimiento. Proyecto que lleva por nombre: eticidad democrática.

palabras, el estado práctico del derecho que sirve como línea divisoria en la vida cotidiana para la inclusión y la exclusión del otro mediante la norma.

Entre tanto, afirma Honneth, cuando el momento normativo y el posicionamiento del yo reconoce al otro como sujeto de derechos, se fundamentan el autorrespeto; la participación ética y recíproca de los individuos en el mundo simbólico que se entienden como fines en sí mismos. En palabras de Núñez (2016)

Honneth afirma que esta posición de los sujetos en la comunidad conlleva la dignidad de ser su miembro y que esta dignidad les permite a los sujetos sentirse reconocidos en sus derechos dentro de la comunidad y confirmar el valor social de su identidad.
(p. 4)

Sin embargo, si este ejercicio normativo niega, desconoce o desdibuja al otro, éste no solo puede desaparecerse del horizonte cognitivo, legal y real, sino que puede terminar deshumanizado. Por lo cual, ese otro sentiría resentimiento e indignación, basamentos suficientes, asegura Honneth, para provocar problemas y conflictos sociales que devienen en la destrucción de los lazos éticos. Es decir, situaciones conflictivas, de ineficiencia, sufrimiento social, que destruyen a la sociedad³ y a los valores portantes de los sujetos normativos.

Por otra parte, este tipo de reciprocidad normativa que se ancla al derecho como mecanismo de legitimación simbólica, asegura Honneth, es histórico y no obedece a una naturaleza o condición liberal en sí misma, es decir, no hace parte de la naturaleza humana.

³ En este punto, resulta importante aclarar que Honneth no habla o alude a todas las sociedades. De hecho, Honneth advierte claramente que este planteamiento sólo puede realizarse con las sociedades occidentales o con aquellas que hayan tenido algún tipo de contacto con los valores modernos que promueven éstas.

Por lo cual, primero, la esencia del vínculo es flexible y está sujeta a transformaciones, modificaciones, ampliaciones o delimitaciones, según la estructura y demandas de los ciudadanos en concordancia con los contextos sociopolíticos, que son los que determinan a una conciencia histórica y circunscriben tanto los principios de la moral como su aplicabilidad. Segundo, también es relativa y tiene un alto nivel de plasticidad según la diferenciación e interpretación que los ciudadanos hagan de éste de acuerdo con su grupo social, el contexto histórico y la situación en la que se encuentren.

Según Honneth, es en esta esfera normativa –y a través del respeto inminente hacia el otro– que se constituyen las tres formas de distinción de los derechos participativos que le permiten al individuo actuar como persona moralmente responsable y en plena dignidad de sí frente al mundo social. El primero de ellos, el que garantiza la libertad, incluye aquellos derechos denominados “negativos”, que adjudican el principio de la autodeterminación individual, es decir, la condición facultativa del sujeto para decidir, actuar e incidir sobre su vida según su propia voluntad y autonomía sin que exista algún limitante o poder exterior que se lo impida o imposibilite.

La segunda forma garantiza los derechos políticos de participación, por lo cual, afirma Honneth, éstos se corresponden con los derechos “positivos” que le permiten al individuo participación activa en la formación de leyes y en la toma de decisiones democráticas. Finalmente, la tercera forma que adquieren los derechos subjetivos según Honneth, son los denominados derechos de bienestar (también “positivos”), que le permiten al individuo participar de modo limpio y efectivo en la distribución y redistribución de los bienes fundamentales de existencia.

La esfera normativa, entonces, afirma Honneth, es el momento crucial para la conformación del reconocimiento intersubjetivo y para la consolidación de una estructura social positiva, esto, porque la violación o desconocimiento de la norma conlleva el no respeto hacía el otro, lo que, a su vez, supone una falencia en las instituciones sociales, que estarían fundamentando y replicando un quiebre moral que menosprecia al individuo y afecta su dignidad; su autonomía y libertad.

Por otra parte, porque como señala Ricouer (2005), el momento normativo supone o no la realización social.

Las experiencias negativas de desprecio, toman entonces la forma específica de sentimientos de exclusión, de alienación, de opresión, y la indignación que se deriva de estos sentimientos ha podido dar a las luchas sociales la forma de la guerra. (p. 209)

La esfera de solidaridad

La esfera del logro o de solidaridad, afirma Honneth, se entiende como un horizonte de valores significativos e intersubjetivamente compartidos a través de los cuales los individuos se experimentan a sí mismos como agentes relevantes para la sociedad. En otras palabras, como sostiene la filósofa colombiana Betancur García (2012), esta esfera se corresponde con la valoración simétrica de las interacciones humanas donde el común denominador es la dignidad y el reconocimiento de las condiciones y aportes particulares de los individuos desde su diferencia a la construcción de sociedad. Valoración que, entre otras cosas, añade la autora, no solo es más avanzada y compleja que las dos esferas anteriores,

sino que, además, deben generar un grado de tolerancia “pasiva” o estructural que incite a una participación activa de los individuos vinculados.

De acuerdo con Honneth, los individuos necesitan mucho más que las experiencias afectivas y facultades o reconocimientos jurídicos para consagrar su existencia social en el mundo simbólico. Requieren, entre tanto, de una valoración ética–recíproca que les permita reconocerse positivamente tanto en sus facultades y cualidades concretas, como en la base axiológica y ontológica de la sociedad; ser una parte constitutiva y esencial del todo; un universal particular.

A este nivel de relaciones imbricadas por lo ético y lo moral, Honneth (al igual que Hegel) lo vincula con la eticidad, es decir, con los valores inmanentes de una sociedad a través de los cuales ésta define los principios, fundamentos y comportamientos institucionales (e individuales) que conforman el cimiento de lo social, circunscribiendo al individuo a una serie de relaciones existenciales⁴.

De acuerdo con Honneth (2017), la eticidad sintetiza los dos fundamentos axiológicos del ser humano que componen los niveles del reconocimiento: El principio moral de elección acerca de lo bueno y lo malo o momento de autoconfianza e inscripción en la grafía moral, y la libertad social o momento normativo. Esto, primero, porque los comportamientos de los agentes sociales (al igual que sus pensamientos y decisiones acerca del mundo) tienen su nacimiento y constitución en concordancia con los valores que comunidad ha determinado y

⁴ De acuerdo con Axel Honneth, el sujeto sólo existe en el mundo simbólico una vez que sus prácticas, creencias y costumbres son legitimadas por una sociedad que les otorga valor y un reconocimiento trascendental, es decir, un valor y un sentido axiológico. Por lo cual, el individuo debe acoplarse y adaptarse a una serie de prácticas y experiencias cotidianas consigo mismo y con los otros que le permitan entenderse como miembro positivo y real de una comunidad.

legitimado históricamente como justos. De allí, que lo social sea anterior al individuo. Segundo, porque toda libertad individual (es decir, aquellos actos de voluntad pura y de autonomía reflexiva que tienen los habitantes al interior de una sociedad) se alcanza realmente en cuanto las acciones de los sujetos son transversales a las relaciones intersubjetivas e institucionales del mundo existente, es decir, afecta y vinculo al otro en su cumplimiento, por lo cual, cualquier acción implica un reconocimiento simbólico y una relación de codependencia –ética recíproca– entre individuos que se complementan dentro de un mismo marco de creencias y objetivos institucionalizados.

La esfera de la solidaridad conforma entonces, según Honneth, una unidad dialéctica y trascendental entre las condiciones y acciones individuales que enmarcan las esferas del amor y el derecho, y el reconocimiento social o comunitario de la valoración social. En palabras de Taylor (2005), la eticidad remite a la obligación que tiene el individuo hacia la comunidad actualmente existente de la que es parte, y al reconocimiento que ésta le ofrece él en cuanto dignificación de su existencia.

De esta manera, afirma Honneth, no existe un único fundamento de lo bueno o una única condición–posibilidad de la eticidad, por el contrario, según la forma en la que cada sociedad se entienda, se estructure y establezca culturalmente los principios de la moral (que tiene su base en la noción de eticidad), así mismo los criterios con los que se construye y orienta la valoración social de las personas (su dignificación y reconocimiento) serán definidos.

Ahora bien, sostiene Honneth, esto no impide que puedan determinarse algunos criterios o valores comunes a través de los cuales ocurra la relación de coherencia y la

consecución de la realización individual. Entre ellos, asegura, el reconocimiento recíproco, la libertad como condición social y la condición de lo humano como un producto directo de las relaciones éticas.

Sin embargo, en esta esfera al igual que en el momento normativo, afirma Honneth, cuando no ocurre un proceso positivo o de reconocimiento legítimo del otro, es decir, cuando la sociedad no adopta la forma de movilización de los derechos sociales –recíprocos y de adecuada inscripción simbólico–normativo– desde el respeto y la dignidad, deviene en un conflicto social; en un sentimiento de injusticia, irrespeto, vergüenza, humillación, frustración o quiebre moral que conduce a los individuos a una reivindicación de su honra (generalmente violenta y de resistencia); de su reconocimiento del valor personal e inclusive social de solidaridad.

Es en esta esfera, asegura Honneth, donde las patologías sociales adquieren una representación diferencial; donde las exigencias o reclamos de reconocimiento se materializan como discursos legítimos de inconformismo social. Aquí, pueden ubicarse las grafías morales que desde mayo del 68 han venido transformando las demandas y movimientos sociales; movimientos sociales que han denunciado las estructuras normativas hegemónicas y tienen por objetivo una transformación de los principios morales y de las relaciones de reciprocidad, que procuran, una adecuada inscripción moral como problema filosófico, político y moderno de la humanidad.

Violencia Estructural

De Acuerdo con la teoría de los conflictos sociales de Galtung (1998), la violencia estructural es sinónimo de conflicto, de necesidad humana; de una guerra perpetua que condiciona la naturaleza del hombre (de la violencia connatural al ser humano de la que hablaban los modernos); de los fundamentos de la vida social que pasan como prácticas cotidianas o, como sostiene Han (2016) de una técnica de dominación eficiente y de rendimiento que consigue el establecimiento de relaciones de poder simbólico. Sin embargo, para poder comprender el verdadero principio y significado de la violencia estructural a la que se refiere Galtung, es necesario acudir al triángulo de la violencia, en el cual se refiere a: la violencia directa, estructural y cultural.

Según Galtung, cuando se alude a la violencia directa ésta no solo suele homogenizarse, sino que se reduce a las prácticas visibles, es decir, a aquellas agresiones físicas y verbales fácilmente identificables o rastreables. Sin embargo, señala que, estas manifestaciones son solo la punta de una serie de relaciones y formas de poder-dominación no directas e invisibilizadas que se constituyen a través de la naturalización de las prácticas sociales y mediante la normalización de las conductas y costumbres inmanentes de una sociedad. Es decir, a través de un conjunto de estructuras cognitivas, mentales, simbólicas, lingüísticas, morales y demás, que impiden la consecución de las necesidades elementales y que ayudan a reproducir los comportamientos que la hacen posible.

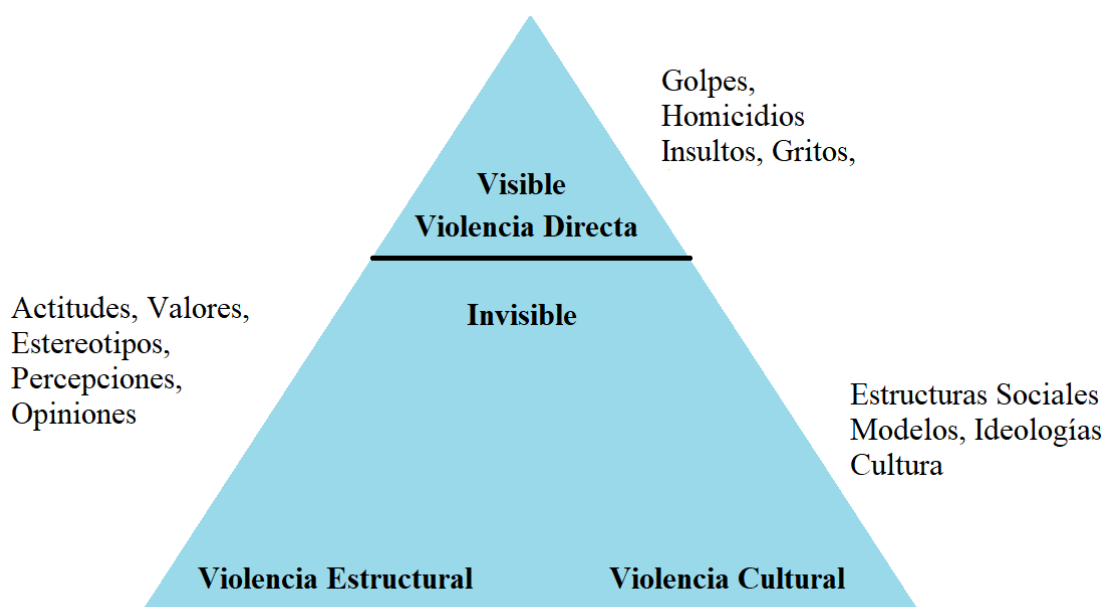


Gráfico 3. *Nota.* Adaptado de Triángulo de la violencia, de Galtung, J. (1998). Fuente: Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Creative Commons.

De acuerdo con Galtung (1998), la violencia puede entenderse (y representarse) a partir de la forma de un iceberg o un triángulo, puesto que éste (al igual que la violencia) solo permite conocer una pequeña parte (la visible) de su composición, mientras que su verdadera dimensión (la oculta), permanece desconocida. Este diseño, ayuda al autor a cómo los tres tipos de violencia (Directa, Estructural y Cultural) están interconectados entre sí y cómo todos y cada uno de ellos compone una parte más del sistema de acciones que consolidan las distintas tipologías de violencia.

La violencia estructural, entre tanto, asegura Galtung (1998), encubre los funcionamientos desiguales del mundo, aquellos donde predomina la competencia, la violencia, la desgracia y todo tipo de acciones destructivas de las relaciones sociales.

Además, agrega, los hace pasar como actos válidos y legítimos del orden del sistema mundo, como una característica más de la existencia contemporánea del mundo actual. Un ejemplo de esto, señala Galtung, son los fundamentos del neoliberalismo o capitalismo de mercado, que vende la idea del mérito y la competencia como formas genuinas (y buenas en sí mismas) de existencia. De esta manera, ciertas acciones y comportamientos sociales e individuales se entienden, por correspondencia a estos principios o ideas fundamentales, como “justos” y “necesarios”, ratificando y promoviendo ciertas violencias, que resultan ser invisibilizadas, toleradas y replicadas.

Por su parte, la violencia cultural alude a todos los aspectos de una cultura (sobre todo a nivel político, ideológico y estructural) que pueden ser utilizados para justificar acciones violentas o discursos de odio que legitiman ideologías específicas. Es decir, prácticas culturales que sirven al establecimiento de un ordenamiento simbólico que determinan el accionar social.

La noción de violencia estructural que se retoma de Galtung (1998), entonces, impide la consecución de formas de bienestar y afecta a las personas en lo que a la consecución de sus derechos respecta, puesto que oculta el valor democrático detrás de ideologías o formas de percepción de la realidad. Por lo cual, su concepción (violencia estructural) permite pensar los mecanismos a través de los cuales se consolidan (a nivel tanto educativo como institucional) las formas de violencia aceptada sobre los estudiantes, lo que a su vez supone, la legitimación de estructuras sociales que replican las dinámicas de poder que dominan el ejercicio formativo.

Gráfico 4. Johan Galtung. La violencia estructural. Autoría propia.

Violencia cultural
Johan Galtung

Johan Galtung
24 de octubre de 1930
Nacionalidad: Noruega
Sociólogo, Matemático, Teórico de la paz

Conceptos claves

1. **Violencia directa:** Aquella que se manifiesta a través de la fuerza física, la agresión o la amenaza de ella.
2. **Violencia estructural:** Aquella que se manifiesta a través de las estructuras y sistemas sociales, políticos y económicos de una sociedad.
3. **Violencia cultural:** Aquella que se ejerce a través de las verdades, pensamientos e ideologías naturalizadas.
4. **Instituciones:** Sistema de estructuras organizadas y establecidas dentro de una sociedad que componen su núcleo central.
5. **Discriminación:** Negación o restricción de acceso a oportunidades o derechos a ciertos grupos de personas basadas en características como el género, la orientación sexual, las creencias religiosas etc.
6. **Poder:** Capacidad de influir e imponer las decisiones y acciones propias en otros.
7. **Estructura social:** Distribución u ordenamiento legítimo de las desigualdades sociales.

Discusiones Epistémicas

1. **La violencia estructural.** Entiéndase como un tipo de violencia que no se manifiesta directamente a través de acciones físicas o verbales, sino que está incorporada en las estructuras y sistemas culturales de una sociedad. Es decir, es una forma de violencia invisibilizada y oculta que constituye las relaciones de poder. Así, aquellas acciones y situaciones donde predominan los comportamientos destructivos, de marginación, de explotación, de racismo y de represión de los individuos, son tomados como legítimos y naturales.
2. **Instituciones.** El medio a partir de cual se reproducen y consolidan estas violencias estructurales invisibilizadas. A partir de las funciones sistemáticas, prácticas y normativas de las instituciones (como recursos sociales de organización) nacen los discursos e ideologías de la violencia que dominan el orden social.
3. **Educación Universitaria.** Las Instituciones educativas perpetúan la violencia estructural al mantener y reforzar las desigualdades y la discriminación a través de políticas y prácticas injustas; al crear ambientes formativos en los cuales algunos grupos sociales se encuentran en desventaja al respecto de otros grupos; o, simplemente, al reafirmar, de forma estructural-simbólica, las relaciones hegemónicas de poder, estatus, condición, superioridad y violencia que constituyen las relaciones sociales.

Las violencias estructurales, dicho todo lo anterior, son los mecanismos y dispositivos de poder (invisibilizados e imperceptibles que constituyen las fibras del tejido social real) que dominan el accionar aparentemente libre de las personas y que, como Galtung (1998), conforman los habitus, la cotidianidad y las costumbres del diario vivir. Son los fundamentos de la matrix social que funcionan como ilusiones colectivas o representaciones sociales que gobiernan la vida cognitiva, espiritual y material de las sociedades. Son, grandes supraestructuras del conocimiento que son, en sí mismas, el principio de todo lo real y cognoscible.

Emancipación y Democratización

Según Mèlich (2011), vivimos en un mundo imaginado e interpretado. Un mundo donde el conocimiento es finito en cuanto está limitado a las capacidades perceptivas y simbólicas de los seres humanos que construyen la realidad. De acuerdo con Mèlich, los seres humanos solo somos capaces de comprender y entender el mundo de una manera parcial, en cuanto nuestros fundamentos cognitivos (que son los que determinan la forma de ver el mundo) están delimitados no solo por los sentidos y estructuras inteligibles que rigen a una época histórica, sino también por los mitos que gobiernan al lenguaje social.

En esta medida, según Mèlich (2011), el ejercicio interpretativo, el lenguaje, el contexto y la educación juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento y los mundos posibles. Puesto que de estos elementos depende el tipo de verdades o discursos que se establecen sobre el mundo al igual que los alcances en lo que respecta a las consecuencias que tienen estos en la vida de los seres humanos.

Así, el momento de la interpretación, que es un proceso hermenéutico y fenoménico de interacción con el mundo natural o real, circunscribe la realidad a las capacidades imaginativas y de sentido que tienen las sociedades, de allí, que los horizontes de sentido, las tradiciones, las herencias culturales y las costumbres colectivas constituyan momentos de certidumbre y certeza que permitan a los seres humanos relacionarse efectivamente con su realidad, dotándola de total sentido y coherencia; que naturalicen las propiedades y los poderes legítimos.

Por su parte, el contexto, según Mèlich (2011), es por condición una limitación a un campo o microcosmos de sentido; un momento tanto espacial como de inscripción simbólica, que impone reglas de juego y acción a los seres humanos. Una serie de atribuciones o condiciones de comportamiento (llámese costumbres, hábitos o tradiciones) en los cuales confluyen el sentido moral y las formas éticas de las relaciones sociales.

En cuanto al Lenguaje, Mèlich (2011) sostiene que es tanto un medio de comunicación y de transmisión de sentido simbólico, como una herramienta de construcción de la realidad social. Con él, sostiene, los seres humanos no solo son capaces de nombrar cosas, sino que depositan cargas de valor que resignifican y crean nuevos lazos de relación existencial con la realidad. Con el lenguaje, los seres humanos son capaces de crear e imaginar mundos alternos y de esta manera ampliar los límites mismos de lo posible. De allí, que Mèlich (2011) otorgue un lugar privilegiado a la literatura como arte de la creación de mundos.

Sin embargo, Mèlich (2011) también menciona que, debido a estas características del lenguaje como herramienta para la disrupción de la realidad, el mundo perceptible como

verdadero y legítimo puede desdibujarse y terminar convertido en solo una interpretación o una narrativa más de las experiencias cognitivas y metafísicas que componen al mundo en su esencia.

Finalmente, en lo que a la educación respecta, Mèlich (2011) asegura que esta es una forma de acceso al conocimiento, que tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades y habilidades tanto cognitivas como manuales de los individuos para vivir en el mundo y enfrentar los desafíos que este presenta. Es, un complejo proceso de formación integral compuesto por una condición existencial de los seres humanos. Es el lugar o el espacio donde puede ocurrir un doble proceso. O una edificación dogmática de la realidad, que reduce toda posible de comprensión del mundo a un solo y unívoco discurso con el cual tradicionalmente se instrumentaliza al ser humano, u ocurre un proceso de liberación subversivo de la realidad con el cual se pueden cuestionar los principios mismos de la realidad y consigo ampliar las fronteras u horizontes del conocimiento.

En este contexto de finitud, donde el conocimiento suele ser reducido a funciones utilitarias o políticas, Adorno (2002), sostiene que la educación debe entenderse tanto como un proceso formativo existencial (es decir, que se corresponde a las vivencias y experiencias de la vida misma) de inscripción e incorporación de saberes, como un proceso de desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los seres humanos, es decir, como un mecanismo—medio de cuestionamiento de la realidad y de resistencia de los sistemas de opresión que dominan el mundo social.

Según Adorno (2002), la educación tiene tres grandes condiciones o finalidades. Primera, fomentar la autonomía del individuo. Esto quiere decir que debe ser un proceso que

fomente la libertad tanto creativa e investigativa como de reflexión en los ciudadanos o, en otras palabras, debe ser un proceso que permita a los individuos desarrollar su propia perspectiva sobre el mundo y cuestionar la realidad tal cual como se les presenta, de tal forma que, éstos puedan pensar y entender los fenómenos sociales por sí mismos y tomar decisiones informadas acerca de sus acciones futuras.

En esta medida, añade Adorno (2002), los procesos e instituciones educativas deben ofrecerles a los estudiantes, primero, una serie de visiones analíticas, perspectivas epistémicas y panoramas u horizontes de pensamiento, que favorezcan la construcción de opiniones críticas que amplíen las capacidades inteligibles del mundo. Segundo, un lugar coherente de aplicabilidad de estos procesos a los individuos, en el cual se apliquen y se lleven a cabo (a cabalidad, con respeto, tolerancia y respeto) éstas directrices o fundamentos de la educación.

Segunda, sostiene Adorno (2002), la educación tiene que ser en sí misma subversiva. Es decir que, debe generar un proceso de cuestionamiento de los límites cognitivos de una época; tiene que permitirles a los individuos analizar, descomponer y recomponer la realidad en la que viven, identificando contradicciones y problemas para encontrar buscar soluciones. Por lo cual, agrega, la educación tiene que romper con los procesos tradicionales de aprendizaje (generalmente conocido como formación memorística) y dirigirse a la paralaje del conocimiento, es decir, a la contemplación de otras perspectivas que alimenten la discusión, el debate, la conversación y la divergencia cognitiva que de estos procesos devienen.

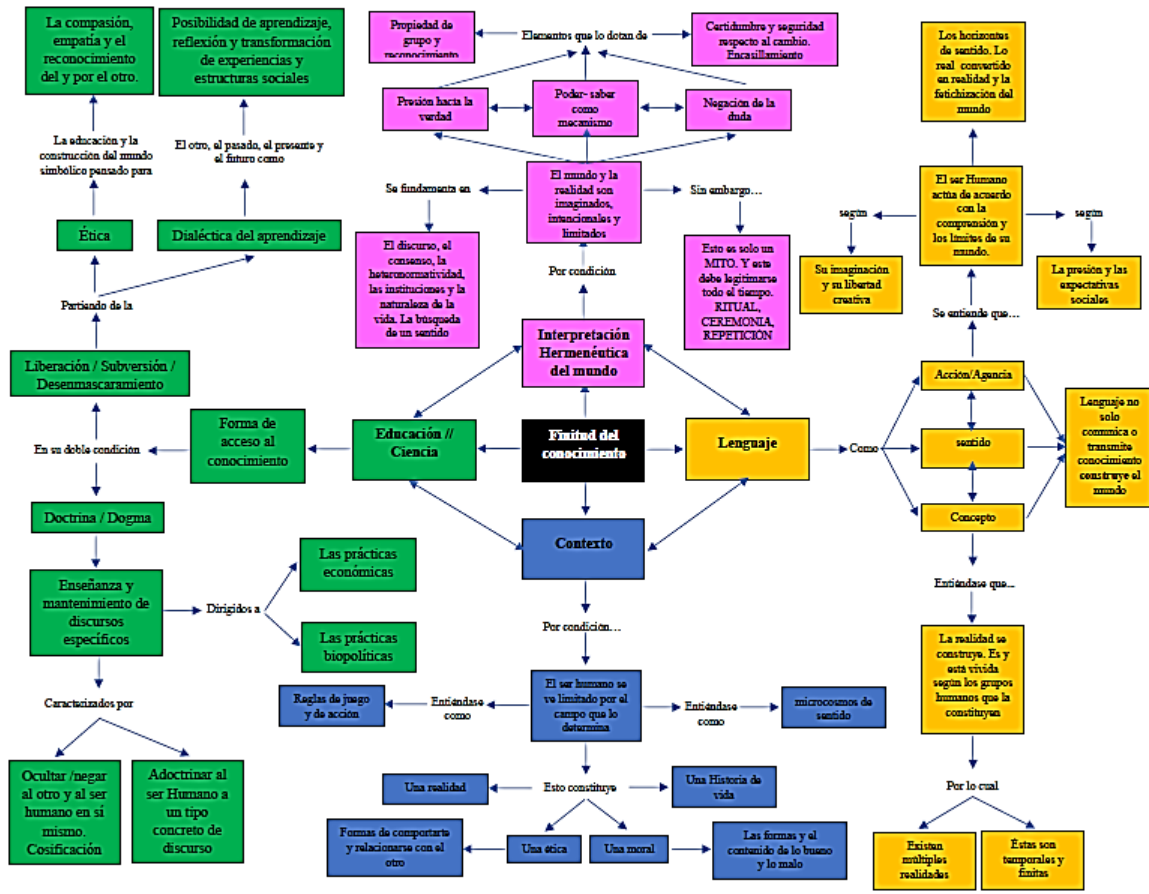


Gráfico 5. Nota. Teorías de la finitud y de la educación como emancipación y democratización Fuente: Elaboración propia.

Finalmente (tercero), Adorno (2002) sostiene que la educación debe permitir a los individuos no sólo liberarse de las restricciones y opresiones impuestas por la sociedad, sino también desarrollar su potencial humano en su máxima expresión. En otras palabras, decir, la educación debe y tiene que ser liberadora, tiene que ayudar a los seres humanos tanto a superar las limitaciones de poder impuestas por la sociedad, como a desarrollar su potencial y sus habilidades individuales. En este sentido, la educación debe ser un medio para la realización de la libertad y la autonomía de los individuos.

En esta medida, la educación autónoma y liberadora no solo puede contribuir a la transformación de los horizontes mismos de sentido que definen y determinan la realidad como lo establece Mèlich (2011), en cuanto va más allá de los mitos, verdades y discursos establecidos a través de la imaginación y el lenguaje, sino que también puede generar un proceso de democratización social, como lo sostiene Adorno (2002), en cuanto forma individuos capaces de pensar críticamente y de cuestionar el poder establecido mientras participan activamente en la sociedad.

Universidad y violencias universitarias

“La educación se ha ocupado de muchos aspectos en la formación humana e incluso en el adiestramiento de otras especies en la idea de dominar el lado salvaje, de someter el comportamiento que atenta a la supervivencia. La educación está presente siempre en las interacciones humanas, pero algunos poderes buscan sobreponerse y redirigir la educación a las gramáticas políticas que sueñan con indicarle a la sociedad qué hacer, con quién, cuándo, cómo y dónde.” (González González y González Monteagudo, 2023, p. 7)

A continuación, se lleva a cabo, primero, una breve delimitación de la noción de universidad (formación universitaria) como institución política, científica, investigativa y formadora de la sociedad. Segundo, una clarificación conceptual acerca de las violencias universitarias y las consecuencias que éstas tienen en el ejercicio de formación profesional y en la constitución de sociedades.

La universidad como institución formadora

De acuerdo con Sousa Santos (1998), la universidad históricamente ha sido comprendida como una institución de orden social, cultural, intelectual y científica, en la cual se fomenta la investigación y producción de conocimientos desde una perspectiva crítica y reflexiva que sirve de fundamento a la transformación social. Ha sido entendida, asegura, como un centro de aprendizaje, innovación y desarrollo científico–tecnológico de la sociedad (y de la ciencia en sí misma).

Sin embargo, para Sousa Santos (1998) la universidad no solo debe entenderse como una institución superior formadora en función de la producción y transmisión de conocimiento científico (en todas las dimensiones de las ciencias a través de la investigación, la proyección y la formación profesional), sino que, también, debe entenderse como un espacio de creación, reflexión y transformación de la realidad; un espacio de subversión que sirve al cuestionamiento de los fundamentos estructurales de la sociedad y la dirige constantemente a su superación.

De allí, que Sousa Santos abogue por la relevancia acerca del acceso democrático a la Universidad como un derecho fundamental para la Humanidad y como un centro de reflexión orientado al fomento de valores como la ética, la diferencia, la tolerancia hacia la diversidad, el respeto, el desarrollo social y los pensamientos comunitarios. Además, que desarrolle tres conceptos o versiones claves alrededor de ésta para entender de mejor manera cuáles son sus fines, cuál es su naturaleza y por qué la Universidad es un espacio clave para la sociedad. Los tres conceptos que desarrolló Sousa Santos (1998) son: la universidad popular, la universidad de la vida y la universidad del futuro.

La universidad popular, afirma Sousa Santos (1998), es una universidad al servicio pleno de la comunidad; un espacio libre, inclusivo, público, participativo y democrático, que busca, a partir del ejercicio inclusivo de las experiencias cotidianas de la población y las investigaciones científicas, apropiarse de los problemas y necesidades de una sociedad, comprometiéndose, además, con la transformación integral de ésta. En esta medida, sostiene Sousa Santos (1998), la universidad popular encarna no sólo la superación de la visión homogeneizadora y tradicional del conocimiento científico e investigativo, sino también la constitución de una nueva educación–formación fundamentada en la diversidad cultural y la constitución de la pluralidad de saberes, dirigida al desarrollo sostenible, la equidad, la igualdad y la justicia social.

Por su parte, la universidad de la vida hace referencia a la integración entre los saberes y procesos de aprendizaje experiencial de los seres humanos en su cotidianidad, con los conocimientos científicos estructurados. Por lo cual, de acuerdo con Sousa Santos (1998), la universidad de la vida es un espacio de aprendizaje informal que se basa en la práctica y reflexión crítica de la vida misma. Además, afirma el autor, esta versión o naturaleza de la universidad promueve el intercambio de saberes tanto entre diferentes individuos como entre distintas culturas y sociedades, generando diálogos y procesos de inclusión y reconocimiento social.

Finalmente, la universidad del futuro, según Sousa Santos (1998), es un espacio de proyección educativo y social en el que se busca promover una formación crítica, transformadora, eficaz y eficiente, que tenga en cuenta los desafíos y oportunidades del mundo globalizado del siglo XXI. Concretamente, la universidad del futuro tiene por objetivo la construcción de, primero, una educación interdisciplinaria que promueva una integración–

relación entre diferentes áreas del conocimiento y las experiencias cotidianas de la sociedad. Segundo, una educación centrada en las necesidades y demandas de los grupos humanos que permitan no solo la comprensión de los diferentes fenómenos sociales, sino que garantice el pensamiento crítico y reflexivo. Tercero, una educación inclusiva e incluyente que reconozca a la diferencia como fundamento de lo político y se dirija a la construcción de una sociedad justa. Cuarto, una educación globalizada e interconectada con los problemas del sistema mundo que permitan la subversión de la realidad.

La universidad funge entonces como un espacio de formación individual y social a través de la cual se desarrollan conocimientos científicos, intelectuales, morales y democratizantes, que se dirigen tanto a la construcción de la sociedad como a la crítica misma de sus fundamentos. Es, como afirman González González y González Monteagudo (2023), no solo un espacio de transformación en el cual se incorporan diversos saberes, lenguajes y epistemologías de distintos grupos sociales que pueden romper con la realidad hegemónica (tanto de la ciencia positivista y tradicional como del conocimiento social en sí mismo), y sirven a la descolonización en todos los niveles y dimensiones del individuo y de la sociedad. Sino que también es un lugar de desradicalización educativo-formativo a partir del cual pueden construirse procesos democráticos de sociedad.

La educación universitaria, en esta medida, se comprende como un bastión institucional de con-formación de ciudadanos democráticos, críticos, reflexivos, libres, autónomos y comprometidos con el mundo contemporáneo y sus nuevos desafíos. Se entiende, como un espacio de formación trascendental de los seres humanos en lo que respecta a sus ámbitos políticos y científicos que contribuye a la edificación de una sociedad más justa e igualitaria.

Sin embargo, según Quijano (2000), la universidad también puede ser un medio replicación del orden y del status quo; un lugar de edificación de la colonialidad del poder y de los discursos hegemónicos del mundo occidental. De acuerdo con Quijano, cuando la educación universitaria no es democrática, no tiene en cuenta las experiencias locales o contextuales, desconoce a sus estudiantes, o simplemente los somete a imposiciones ideológicas de formación, no solo contribuye a la mercantilización y la homogeneización de la sociedad, sino que también termina convertida en un lugar de instrumentalización de los seres humanos, a quienes se los conduce tanto a una desconexión con el mundo cultural que los rodea, como a una enajenación existencial.

Para Quijano (2000), la educación universitaria que sirve a los ejercicios de dominación, exclusión y construcción hegemónica del mundo, está transversalizada por prácticas o relaciones de violencia; por mecanismos de represión y castigo de las voces disidentes, al igual que por prácticas impositivas invisibilizadas y naturalizadas tanto por la institución como por la sociedad misma.

Son justamente estas formas y tipologías de violencia estructural y simbólica, asegura Quijano (2000), las que han generado el fracaso (o un impedimento) de la educación universitaria como proceso liberador, crítico, reflexivo y transformador de la realidad. Son estos dispositivos de control, dominación y sometimiento invisibilizados de los individuos, que se ejercen de manera directa e indirecta a través de los procesos formativos, los que terminan por imponer una cultura global, un conocimiento homogeneizante y unas relaciones epistemológicas de poder.

Las violencias Universitarias

De acuerdo con Sousa Santos (2010), la violencia universitaria es tanto el resultado de una falta de democratización y participación crítica, activa y autónoma de los estudiantes y profesores en la toma de decisiones en lo que respecta a la construcción de su mundo, como una imposición ideológica–epistémica de un modelo educativo–formativo que excluye otras perspectivas y epistemologías del conocimiento.

Sin embargo, señala Sousa Santos (2010), también se refieren a las formas de marginación, ocultamiento, discriminación y marginación que dificultan el acceso y participación de determinados grupos sociales tanto en la educación superior como en la construcción de conocimiento científico. Además, sostiene el autor, hace referencia a las prácticas de ruptura de los procesos de liberación, autonomía y reflexión crítica que la universidad tiene como institución formadora. Alude a las incoherencias de la vida universitaria que sirven a la continuidad y replicación de las relaciones de poder. Entre ellas, la formación de grupos políticos de resistencia y subversión de la realidad que terminan estigmatizados o reducidos a disidencia política.

Por otra parte, Lenkiewicz (2016) señala que las violencias universitarias son un fenómeno complejo de poder que adquiere múltiples dimensiones tanto en extensión como en intensidad y tienen una naturaleza diversa. Entre ellas, el acoso por situaciones amorosas o académicas; el bullying o la discriminación por raza, género, identidad o personalidad; la persecución y chantaje por parte de los docente hacía los estudiantes o de éstos hacia los profesores; la violencia psicológica o presión por cargas de estrés; la violencia sexual; las agresiones físicas o simbólicas (que incluyen tanto el aula de clases como los espacios

institucionales); el ocultamiento del otro, de sus saberes y de su palabra; la violación al reglamento y la aplicación de normativas arbitrarias (que incluye la violación al debido proceso); la discriminación por ciencias o disciplinas de estudio, las violencias de género; las acciones de violación y maltrato en todas sus dimensiones; la violencia virtual o ciber-violencia (todas aquellas conductas que tienen la intención de causar daño o perjuicio a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación), las violencias políticas, entre otras más.

Sin embargo, señala Lenkiewicz (2016), generalmente las violencias funcionan tanto como mecanismos de poder que buscan la supeditación de las voluntades (tanto de estudiantes como profesores) individuales y colectivas para ser reconducidas a comportamientos socialmente aceptados o naturalizados, como prácticas estructurales que sirven a la reproducción de las estructuras sociales. Dicho en otras palabras, como formas discursivas desinhibidoras del yo que consiguen reconducir la experiencia subjetiva e intersubjetiva al cumplimiento manifiesto de un rol o función social.

De allí, que se caractericen (estas violencias) no sólo por sus numerosas formas de representación a nivel simbólico, físico, directo, físico y discursivo, sino también por sus estrategias de ocultamiento y naturalización. Además, señala la autora, generalmente las violencias universitarias son una representación directa de las desigualdades y exclusiones que experimenta una sociedad a través de sus instituciones.



Gráfico 6. Nota. Sobre las violencias universitarias. Fuente: Elaboración propia

Así las cosas, puede entenderse a las violencias universitarias primero, como una manifestación lógica de las estructuras de hegemonización de las políticas del sistema mundo de las que hablan Sousa Santos y Quijano. Lógicas que se sirven de las múltiples y diversas prácticas de violencia en todos sus niveles y dimensiones en las universidades (y en las instituciones sociales en general) para la homogeneización epistémica del mundo y la instauración de un discurso de poder. Y, por otra parte (segundo), la violencia universitaria es una práctica microfísica de ruptura de las voluntades de los agentes sociales; un dispositivo que sirve a la desconexión del mundo y a la replicación de las estructuras sociales.

Esto último, porque la violencia (en cualquiera de sus manifestaciones o representaciones) cuando se produce en escenarios institucionales de formación académica– profesional, fractura el proceso de reflexión crítica y desdibuja el principio de democratización, conllevando que las prácticas formativas se desarrollen a través de desprecios, no reconocimientos, violencias, vulneraciones y violaciones de toda índole, entre muchas otras prácticas disruptivas y constructivas, que están diseñadas no solo para romper con los principios del derecho y la justicia social, sino también con las relaciones sociales en sí mismas.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en una naturaleza cualitativa, por lo cual, su basamento es el paradigma hermenéutico interpretativo de Gadamer, que sirve, en este caso, para comprender el mundo académico, institucional y humano como un escenario multi–significativo y experiencial donde confluyen disímiles realidades o interpretaciones de sentido que gobiernan las acciones humanas.

Por lo cual, como sostiene Rodríguez Sosa (2003), esta investigación procura “concentrar sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones (p. 33)” o, como lo señala Dilthey (1978), en la aprehensión de los fundamentos psíquico–espirituales de las intenciones humanas que fundamentan–determinan los principios de la acción y de lo mental; una comprensión de los horizontes y experiencias que componen el mundo de los estudiantes y profesores universitarios.

Para ello, y siguiendo los planteamientos –y momentos propuestos– del método hermenéutico propuesto por el filósofo alemán Gadamer (2003), se llevan a cabo una ruta interpretativa que favorece no sólo la inmersión en un contexto particular (la Universidad de Caldas), sino una verdadera conversación o diálogo activo epistémico entre múltiples representaciones, sentires, perspectivas, enunciaciones y construcciones simbólicas de mundo (profesores y estudiantes de los programas académicos de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia), que permiten, en tanto microcosmos de sentido, entre otras cosas, la construcción de una narrativa o trazo de las violencias, quiebres, menosprecios y no

reconocimientos (y de sus contrarios u opuestos), al igual que una reflexión crítica de éstos y un develamiento de nuevas perspectivas de sentido y verdad.

Concretamente, primero, se lleva a cabo una delimitación del objeto y del fenómeno de estudio a partir de las experiencias epistemobiográficas del investigador, situación que ofrece una primera noción o acercamiento a esta problemática concreta, que parte de una experiencia de mundo real. De tal forma que, se determinaron algunos quiebres éticos–morales, los menosprecios y no reconocimientos que se constituyen a través de las violencias simbólicas y estructurales del ejercicio educativo universitario y que afectan la construcción–constitución de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, como objeto de estudio.

Cabe mencionar, primero, que esta investigación se limita a estudiantes de cuarto, quinto y sexto semestre de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas. Segundo, que no tiene en cuenta otras dimensiones o características más allá de las de ser un estudiante y profesor activo de estos semestres y de la institución en cuestión. Por lo cual, dicho de otra forma, no se tiene en consideración ni la etnia, ni la “raza”, ni las condiciones de género como variables que puedan alterar o modificar los resultados. Ello, porque el ejercicio investigativo se basa en las violencias como agresiones estructurales, no específicas.

Por otro lado, cabe añadir que la circunscripción o elección de estos semestres se debe a que en ellos existe, no solo un bajo nivel de deserción académica, sino también mayor permanencia, compromiso y apropiación de las dinámicas de la Universidad (puesto que los primeros semestres apenas se están adaptando, y los últimos se prestan para trabajo de grado

o prácticas). Igualmente, esta selección obedece a una intención particular, tener la mayor cantidad de estudiantes y profesores vinculados posibles al ejercicio de una comprensión del mundo; en este caso, las violencias estructurales.

Segundo, este ejercicio de investigación realiza una inmersión dialógica en el ambiente universitario con 4 profesores (2 por cada programa) y 18 estudiantes (nueve por cada carrera, tres por cada semestre) a través de sus experiencias formativas e institucionales, ello, en busca de establecer un acercamiento y un análisis acerca de las situaciones de violencias universitarias, quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos, al igual que un primer momento de comprensión simbólica acerca de estas nociones según los agentes involucrados en ellas.

Tercero, plantea una conversación crítica y contextual al respecto de las narrativas, concepciones, experiencias y perspectivas tanto de profesores como de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, poniendo en tensión las construcciones de sentido que tienen los agentes involucrados en el proceso formativo, procurando, al tiempo, re–construir y re–constituir éstas (las relaciones de sentido) en busca de patrones, convergencias, afinidades, divergencias, diferencias y líneas de fuga; en horizontes nuevos de sentido.

Cuarto, ejecuta una síntesis interpretativa, comparativa y reflexiva develando los entramados de verdad y horizontes de sentido que componen el ejercicio de formación académico universitario de los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, al respecto de las violencias simbólicas y estructurales que devienen en quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos.

Específicamente, se propone un proceso integrativo y analítico de las diferentes experiencias y verdades, al igual que un análisis de las consecuencias que componen el proceso formativo de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, en busca de aconteceres divergentes.

Quinto, y siguiendo la propuesta de Gadamer, se potencian las experiencias y relatos de los agentes educativos involucrados en estos procesos, quienes participaron de manera activa durante todo el proceso investigativo, para la composición de una serie de estrategias de formación académica universitaria capaces no solo de vincular al otro en el proceso de enseñanza, construyendo con él los basamentos del mundo ético–moral, sino también para procurar afrontar (o al menos diezmar) las diversas violencias y prácticas de menosprecio, no reconocimiento, quiebres y conflicto social que se presentan en estos programas.

Concretamente, como sostiene Gadamer (2003), el ejercicio investigativo se dirige a trascender este nivel experiencial e interpretativo no sólo creando nuevas realidades simbólicas (y con ello nuevos significados y tejidos de mundo), sino haciendo de los agentes sociales sujetos creativos y constitutivos de los horizontes de sentido o basamentos de la realidad social en los cuales se desenvuelven y necesitan resignificar como experiencia de apertura e inmersión con el mundo.

En esta medida, y en cuanto los fundamentos epistémicos de la metodología hermenéutica de Gadamer contempla a los agentes sociales como seres activos y racionales que piensan, transforman y afectan la realidad social en la que habitan, los datos y análisis de éstos (tanto de los estudiantes como de los profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas) permiten no solo disminuir los sesgos

informativos y de interpretación, en cuanto estos mismos sirven a la construcción de su realidad a través de sus experiencias particulares, sino que, en sí mismo el método aporta a la objetividad de los datos, involucrando activa y directamente a los agentes en el análisis crítico reflexivo del mundo simbólico que los constituye y determina, haciendo o permitiendo, entre tanto, que éstos no solo se lo apropien de otras formas, sino que sirvan de base para su posible transformación.

Por otra parte, a través del método hermenéutico–interpretativo es posible, además de la comprensión de los sentidos y significados que construyen los estudiantes y profesores –de los pregrados de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia– a partir de las prácticas de menosprecio del reconocimiento que padecen durante su proceso formativo, crear nexos epistémicos causales que posibiliten un análisis de esta problemática en una escala diferente; en una ampliación de la realidad distinta, como señala Gadamer (2003). Es decir, un nivel macro, que permite pensar las falencias y quiebres de las prácticas educativas universitarias desde una óptica paralela. Sin embargo, cabe aclarar, este nexo no pretende (al menos en este ejercicio de investigación) ser más que una apuesta metodológica que busque extrapolar algunos casos concretos (ver más adelante en el apartado siguiente) con la intención de constituir algunos mecanismos de interpelación que funjan como herramientas educativas; crear alguna estrategia experiencial.

Finalmente, cabe mencionar que el diseño metodológico de este trabajo de grado se acompaña de entrevistas semiestructuradas y a profundidad, lo que permite reforzar las experiencias significativas y las pre–compresiones existentes del mundo simbólico de los estudiantes y profesores, además de priorizar los sentidos y las condiciones de afrontamiento que éstos construyen durante su ejercicio formativo en la Universidad, al menos en lo que

respecta a situaciones de menosprecio, violencias simbólicas–estructurales y quiebres del reconocimiento.

La ruta o diseño metodológico de esta investigación es la siguiente. Primero, a través de un ejercicio epistemobiográfico, aorobiográfico y de experiencias significativas de la práctica educativa y el hoy ejercicio docente (del investigador), se da cuenta de aquellas prácticas experienciales que construyeron el planteamiento del problema de investigación (la búsqueda por la comprensión de las violencias simbólicas y estructurales que afectan la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos), al igual que las expectativas u horizontes propositivos que constituyen este proyecto doctoral (la consolidación de herramientas que permitan afrontar dichos quiebres en todos sus niveles.

Segundo, a través de un ejercicio descriptivo y de caracterización teórico–epistémica de los postulados filosóficos del reconocimiento simbólico, planteados por Honneth (específicamente en el momento normativo), y de las nociones de violencia estructural, elaborados por el sociológico Galtung (1998), se pretende la construcción de un marco teórico tanto de los quiebres éticos–morales como de las violencias que afectan la constitución de conocimientos independientes, emancipados y democráticos. Mismos, que serán delimitados en el siguiente apartado.

Tercero, a partir de los insumos teóricos y de los marcos epistémicos de las categorías de análisis, se elabora un trabajo de recolección de datos y experiencias tanto con los estudiantes como con los profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, que permita, a partir de un ejercicio comparado e interpretativo con base en los planteamientos teóricos y las experiencias de campo, evaluar la forma en la cual

existen quiebres del reconocimiento en las prácticas formativas de los estudiantes y afectaciones en la construcción–constitución de conocimientos independientes, emancipados y democráticos. Así mismo, se espera que los datos permitan realizar un ejercicio comparativo de experiencias para analizar los impactos que éstas tienen en cada estamento.

Cuarto, a partir del ejercicio evaluativo y del reconocimiento de las prácticas de menosprecio y afectación que padecen los estudiantes y los profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, se proponen algunas estrategias educativas que permitan no solo evitar estas tipologías de violencia, sino también aportar a la construcción–constitución de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, al igual que a la formación de profesionales íntegros.

Despliegue metodológico, especificidades y aclaraciones investigativas

A modo de sinopsis, a continuación, se despliegan los componentes y capítulos que gravitan este ejercicio investigativo en sus tránsitos metódicos, epistémicos y pragmáticos.

Capítulo I. Artesanar la vida propia

En este capítulo se procura, a través de una autobiografía en una narrativa que vincula la didactobiografía de Quintar, la Aporobiografía de González González (2021) y la epistemobiografía de Guarín Jurado (2015), dar cuenta de mi existir en el ámbito familiar, laboral, formativo, atravesado por todas las variantes propias de la violencia y la escondida esperanza del ser colombiano. Por lo cual, este capítulo implica, como señala González (2021), en su obra *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*, el regreso a

la memoria y la representación constante de aquellos trazos de retrato y relato, texto, inter-texto y contexto, que componen la nostalgia, la melancolía, el vaciamiento, las derrotas, las desventuras, las ironías, las fragilidades, las dolencias, las precariedades, los malos días y demás ámbitos y dimensiones del ser humano, dar cuenta de aquellos quiebres éticos-morales, no reconocimientos y menosprecios, al igual que aquellas violencias simbólicas y estructurales que han afectado (y afectan) el reconocimiento, la confianza y la construcción de conocimientos autónomos y pertinentes en la práctica estudiantil y docente del investigador.

Concretamente, mediante una completa reconstrucción de fuentes fotográficas, de archivo, de registros escritos, de ideas plasmadas en redes, cartas y mediante conversaciones con amigos, padres, familiares, excompañeros de formación y viejos conocidos, se lleva a cabo un profundo viaje hacia las memorias, reminiscencias y experiencias significativas que dan cuenta de los diferentes momentos de ruptura, crisis, melancolías, quiebres éticos-morales, construcción y reconstrucción del yo, con los cuales, primero, se identifican las diferentes prácticas recurrentes (y cíclicas) de menosprecio y negación del otro en las prácticas educativas y en los procesos formativos universitarios que forjaron al investigador y su proceso universitario.

Segundo, se analizan los impactos que estas prácticas de formación universitaria tienen hoy en el quehacer docente y las diferentes inquietudes y despertares del objeto de estudio, es decir, los nuevos horizontes de formación y de educación que se piensan desde un escenario concreto de experiencias y deseos. Y tercero, las formas reflexivas que no solo llevaron a la formación doctoral, sino que sirven de abono a la búsqueda por la

transformación de ciertas prácticas y violencias que constituyen el ejercicio formativo a nivel universitario.

Algunos de los libros y autores que abrigan este capítulo son

1. *Epistemobiografía* elaborada en el Primer Seminario de Investigación del Doctorado en Formación en Diversidad.
2. *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades* (2021) de González González.
3. *Narrativas de sí, las autobiografías como dispositivos para pensar y precisar problemas de investigación en la educación* (2021) de González González.
4. *Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea* (2011) de Guarín Jurado.

Capítulo II. Pensar más allá del desprecio social

Este capítulo de tesis se dirige a identificar las diferentes prácticas o experiencias de quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos tanto de los estudiantes (de cuarto, quinto y sexto semestre) como de los profesores de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas.

Para ello, y partiendo tanto del desarrollo de los postulados teórico–epistémicos del reconocimiento simbólico (concretamente del momento normativo) y de las nociones de las violencias estructurales, como de las entrevistas a profundidad con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia, al igual que con los profesores de éstos programas, se examinan y estudian las distintas experiencias que desde los sentires de los

agentes educativos se entienden como prácticas de quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Concretamente, a partir de un análisis hermenéutico de las experiencias individuales, de los estudiantes y profesores, al igual que de una organización categorial de la información, se llevan a cabo una serie de identificaciones (a detalle) de aquellas prácticas recurrentes que son entendidas (por los agentes educativos involucrados en la investigación) como violentas y que impactan, de acuerdo con las teorías y postulados epistémicos (al igual que con las experiencias de los estudiantes y profesores), la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, y con ello a la formación integral, democrática, ciudadana y subjetiva de los estudiantes y profesores.

Algunos de los libros y autores que complementan este capítulo son:

1. *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (1997) de Honneth.
2. *Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem* (2012) de González González.
3. *Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la teoría del reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestro de Medellín* (2017), tesis de doctorado de Mejía Rodríguez.

Capítulo III. Más allá del poder y las melancolías educativas:

Este capítulo de tesis determina los mecanismos, formas y maneras a través de las cuales los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas han afrontado y afrontan los distintos quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que afectan la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos durante su proceso formativo en la institución.

Por lo cual, y a partir del análisis de los datos hermenéuticos de las experiencias de los agentes educativos involucrados en el ejercicio académico, se evaluaron los distintos mecanismos y formas de afrontamiento de las violencias existentes. Específicamente, en este capítulo se procura dar cabida a las prácticas de resistencia o resiliencia que tanto profesores como estudiantes desarrollan a la hora de sobrellevar estas formas de agresión y violencia. Momento relevante de la investigación, puesto que de allí derivan los principios o fundamentos de lo estructural y de lo simbólico que constituyen el quehacer mismo de los problemas de la educación.

Algunos de los libros y autores que acompañan este capítulo son:

1. *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (1997) de Honneth.
2. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia* (1998) de Galtung.

Capítulo IV. Un esbozo experiencial educativo

Este capítulo de tesis teje las voces de los estudiantes, de los profesores y de las experiencias investigativas y significativas (de orden subjetivo del investigador) en un diseño –compartido– de estrategias formativas basadas en el respeto, el diálogo y la no violencia. Se propone, en otras palabras, a través de las voces de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, plantear estrategias educativas que permitan confrontar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Específicamente, y a partir de las propuestas, planteamientos y experiencias tanto de estudiantes como de profesores, se busca, articulando éstas (experiencias y propuestas) con las teorías educativas basadas en el reconocimiento simbólico, al igual que en las prácticas de la no violencia y las conversaciones como metodología para la configuración formativa del ser, plantear un “esbozo” práctico de formación universitaria que no solo permita combatir o afrontar dichas violencias y prácticas de quiebres, menosprecios y no reconocimientos, sino que aporte a la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, y a la constitución de profesionales democráticos, éticos y solidarios.

Este capítulo, al igual que la propuesta, se fundamentan en un articular; en una imbricación y en un proceso de construir tejiendo con base en proposiciones contemporáneas del arte o la cualidad ontológica del conversar y de los planteamientos del reconocimiento

simbólico, por lo cual, se sustentó en una práctica creativa donde intervinieron diferentes voces y primó una sola intención: el proceso formativo no violento.

Algunos de los libros y autores que incitan este capítulo son:

1. *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (1997) de Honneth.
2. *Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem* (2012) de González González.
3. *Conversaciones: Propositiones teóricas, epistémicas, ontológicas y metodológicas hacia una nueva configuración formativa en el conversar* (2022) de Cobaleda Balcerro.
4. *Educación para la emancipación* (2002) de Adorno.

Capítulo I. Artesanar la vida propia



Nota: Fotografía de ventana. Comuna 13 de Medellín (2002). Abad Colorado, J.

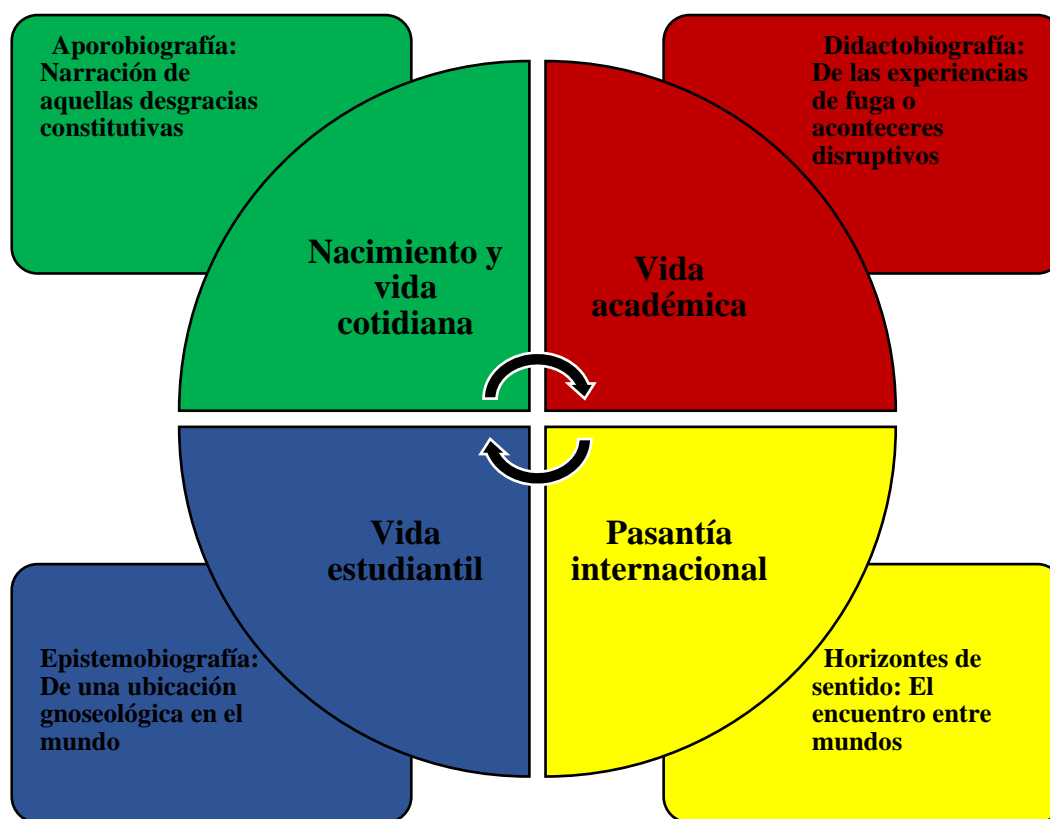


Gráfico 7. *Nota.* Aporobiografía, epistemobiografía, didactobiografía y horizontes de sentido. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se lleva a cabo un ejercicio de reconstrucción epistemobiográfico, aporobiográfico y didactobiográfico de algunas experiencias académicas y personales del autor que imbrican aquellos quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en la vida universitaria. Esta apuesta metodológica, aprehendida en el doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, apuesta no solo por una ampliación de los límites y horizontes ontológicos del individuo desde su condición de sujeto pensante y sintiente, sino también, por la construcción de líneas de fugas de pensamiento que articulen el pasado, el presente y el futuro como el principio del quehacer metodológico y epistémico de las humanidades.

Aporobiografía: De la melancolía al encanto del ser en construcción

Para Quintar (2006), el pensamiento, el aprendizaje y el ejercicio científico investigativo mismo son, en esencia, productos humanos; consecuencias de intenciones mentadas e inconscientes que componen a los sujetos que las ejecutan y determinan sus acciones. En esta medida, señala la autora, reconocer el trayecto emocional, cognitivo, experiencial y significativo de dichas intenciones (sujetos anclados a un contexto social) permite no solo la ruptura y emergencia de nuevas coordenadas u horizontes de sentido, sino también el fortalecimiento de los procesos epistémicos que fundamentan el pensamiento y el quehacer de la investigación.

Por lo cual, añade la autora, es menester una metodología ontológica que inicie desde un ejercicio de vuelca atrás; es decir, de un recorrido epistémico por las huellas del pasado— presente hecho acontecer de formación en cada sujeto; por un viaje de experiencias de vida que co—construyen el pensar y el conocer en toda su naturaleza. Concretamente, Quintar nos propone una didáctica no parametral, una didactobiografía como mecanismo de pensamiento e investigación diferencial. En palabras de Quintar (2006)

Una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir: Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas. Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones

que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas. (p. 12)

Así las cosas, este ejercicio didactobiográfico pretende, en primer lugar, generar un círculo o espacio de reflexión y problematización narrativa del razonamiento propio a partir de la experiencia cotidiana y experiencial del investigador. Con, ello, en segundo lugar, se podrían develar algunas categorías centrales del proceso tesístico que han permanecido ocultas, y sería posible recomponer las visiones de mundo; ubicarse de manera distinta en la realidad.

A partir de narraciones compartidas entre familia y amigos, y mediante una reflexión interna del espectro emocional–cognitivo que deviene en marcas afectivas, se visibilizan algunas de esas redes de objetividad que componen la conciencia, se apropian de un contexto histórico dado y determinan los horizontes vitales de existencia, aquellos trazos de color que cohesionan la matrix. En este caso concreto, las violencias, los quiebres éticos–morales y los no reconocimientos.

El nivel epistémico–conceptual

De acuerdo con el profesor González González (2021), la aporobiografía puede entenderse como un autorrelato auténtico, novedoso y realista, lleno de contradicciones ontológico–melancólicas constitutivas del yo, que documentan el naufragio del ser en sus angustias (p. 96). Es decir, como una reflexión autobiográfica en la cual prima el ser empobrecido, extraño e invisibilizado de sí mismo, que sufre por su propia condición de fragilidad.

Con la aporobiografía, sostiene el profesor González González (2021), sale a flote aquel yo real, vanidoso y narcisista (al mejor estilo del superyó freudiano) que decide ocultarse y negarse tras ilusiones fetichistas por miedo al páter, a la sociedad y, sobre todo, a la vergüenza que se produce a sí mismo (p. 24).

Dicho de esta forma, la aporobiografía es un acontecer narrativo de contemplación creativa y de disrupción subversiva que pone en tensión el discurso idealizado del ser (el mito social de perfección y pureza), induciéndolo a pensarse y articularse con los textos e intertextos de las pobrezas desplegadas que constituyen su existencia, para analizar su composición ontológica más pura.

La aporobiografía, en esta medida, es un relato sin atajos, sin tapujos y caótico de las narrativas existenciales de sí que fungen como dispositivos arqueólogos del ser (como una tecnología del yo al estilo foucaultiano); una herramienta epistémica de viaje interior que favorece la observación de la sedimentación y composición subjetiva (a nivel simbólico-cognitivo y del lenguaje) de lo real. Una apuesta configurativa, sostiene el profesor González González (2021), a nivel histórico-cotidiano de la condición y dignidad humana que procura partir de las fracturas, quiebres, melancolías, incertidumbres, dudas, nostalgias, miedos, incertezas, fracasos, olvidos, penurias y desilusiones que constituyen al yo, y se convierten en una emergencia de sentido creativo. De acuerdo con González González (2021), pensar desde la aporobiografía...

Nos libera del crudo negocio de investigar a los desheredados para luego ridiculizarlos al mostrar sus ¿ignorancias? o llevarlos, vestidos de limpio, a videos turísticos. La aporobiografía nos ayuda a saber más de nuestras pobrezas dignas o humillantes; nos permite detallar campos de observación para realizar recortes de

entidades –temporales, espaciales, culturales– según sean nuestras marcas vitales o dimensiones que nos resuenen para soltar amarras a las quimeras, añoranzas y poéticas. (pp. 30-31)

De esta manera, la aporobiografía se entiende como un medio–mecanismo de reflexión e investigación cualitativa (de quiebre) que permite trascender la realidad más inmediata y resignificarla a través de un ejercicio hermenéutico continuo; es decir, como un proceso inacabado de introversión cognitiva que se alimenta constantemente de las inquietudes y deviene (casi necesariamente) en emergencia y horizonte de sentido.

En esta medida, la aporobiografía resulta ser una herramienta metodológica que inicia en y con las presunciones y conjeturas del yo, dirigiéndose al análisis de las experiencias significativas que lo constituyen, exponiendo, en ese trasegar, los tejidos de realidad que sirven como hipótesis y lugares de enunciación de las interpretaciones de mundo. Mismas, que, en este ejercicio de tesis doctoral, serán contrastadas, analizadas y puestas en tensión con los objetivos de investigación.

Así las cosas, todas las experiencias de ruptura, melancolía, fracaso, incertidumbre y demás emociones significativas que constituyen la formación universitaria y la práctica docente del investigador, serán el principio de un relato que pretende develar las violencias estructurales del proceso formativo; las experiencias calladas, negadas, ocultas, invisibilizadas y –quizá más importante en todo este proceso– replicadas, que constituyen los quiebres éticos–morales, los menosprecios y no reconocimientos del proceso formativo universitario.

Prácticas, todas, que se corresponden con los principios investigativos, con los elementos fundamentales del ser (del yo) que contienen las pistas ontológicas del conocimiento subjetivo y experiencial que compone la tesis. Además, líneas que componen y articulan los elementos que permiten el dialogo de saberes y experiencias entre los distintos momentos del proceso científico, los conocimientos propios y el de los agentes sociales que intervienen en él. Líneas, que son transversales tanto a la formación institucional como a la profesionalización y la agencia social.

Sin embargo, este relato aporobiográfico propuesto por el profesor González González (2021), debe acompañarse de una herramienta analítica del yo complementaria, la epistemobiografía. Una herramienta reflexiva que, como veremos a continuación, piensa la constitución ontológica del yo que reflexiona, piensa y comprende su mundo desde un lugar de enunciación epistémico concreto, como lugar de inicio de todo análisis e investigación; como punto inmanente de discernimiento.

Epistemobiografía como lugar de enunciación

En su obra *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad* (2015), el profesor Guarín Jurado parte de una premisa fundamental en lo que a la epistemobiografía como forma de conocimiento se refiere: las políticas de la existencia, es decir, aquellos límites experienciales que se corresponden con el entramado significativo del ser (y con el sentir pensante de la consciencia a nivel de su cotidianidad y mera vida), constituyen no solo a un sujeto concreto, llamado yo, sino también

las relaciones y redes de sentido que constituyen sus horizontes cognitivos y sus relaciones con la realidad.

De tal forma que, el ejercicio de reflexión acerca de la constitución de la trayectoria de vida o de las experiencias epistémicas formativas que constituyen la experiencia que propone el profesor Guarín Jurado (2015), sirven como medio–herramienta de composición y construcción ontológica del mundo, como lugar de enunciación.

Así las cosas (y desde las discusiones planteadas por el profesor Guarín Jurado), la epistemobiografía puede entenderse como un dispositivo metodológico y fenomenológico que busca un retorno sobre el yo (el sí mismo), con la finalidad de resignificar los síntomas y marcas subjetivas de lo que Derrida denominó como sedimentación (topográfica) del inconsciente. Dicho en otras palabras, la epistemobiografía es un viaje de tensión existencial interno del sujeto, que parte de su historicidad y de los futuros emergentes, hasta su reflexión y develamiento de nuevas realidades posibles; realidad que el profesor Guarín denomina “darse cuenta” “verse” y “reconocerse consciente” en la estructuración de las estructuras del sujeto.

Es, entre tanto, un juego deconstructivo que resignifica la realidad de quién la ejecuta y deriva siempre en quiebres fenoménicos y fenomenológicos de la objetivación sociocultural. En palabras del profesor Guarín Jurado (2015) “es un ejercicio de depuración emocional, de lucha con las distintas emociones, hasta despejar, dejar claro la afectación fundante de la vida social, epocal, y su trasfondo problemático estructural en la vida personal y colectiva (p.7)”.

La epistemobiografía, sostiene el profesor Guarín Jurado, permite develar las afectaciones de orden social, individual y existencial (de la mera vida) que componen las tramas psíquicas del sujeto. De un self inmerso en nodos relacionales que afectan sus transferencias de sentido y su capacidad de procesar la realidad. Favorece, agrega, tanto al ejercicio hermenéutico como al proceso de co-determinación subjetiva de las fuentes (auténticas, si se quiere) de los lenguajes primigenios; del orden de la vida (p. 145)

Así las cosas, se realiza un ejercicio autobiográfico, epistemobiográfico y aporobiográfico de las experiencias significativas del yo investigador; del sujeto formante (estudiante) y del ser profesoral (formador). Un viaje a los fundamentos ontológicos y epistémicos que componen el entramado experiencial y existencial no sólo del ejercicio de investigación, sino del sentido mismo que esta abarca en un plano subjetivo.

A continuación, se lleva a cabo un proceso de reflexión que procuró develar sentidos y significados ocultos de la realidad, de las hipótesis y experiencias que enmarcan el proceso investigativo, de sus fundamentos, sus límites, sus posibilidades y sus sufrimientos. A continuación, se narra, se teje y se entreteje una metodología epistémica que devela la subjetividad del sujeto.

Los trazos y entramados de la vida

Mi nombre es Jaime Andrés González Pérez, y según he podido deducir por el contexto de mi nacimiento, las peleas entre mis padres y la diferencia de edad respecto a mis hermanos, soy el producto de un último intento (fallido) de éstos por conservar una relación amorosa, o, al menos, una institución tradicional: el matrimonio. Misma, que ya ambos

sabían que no podría salvarse, pero que por coacciones sociales o, lo que posteriormente descubrí se llamaba presión social, condicionamiento social, expectativa social o simplemente costumbre, intentaron salvar.

Historia curiosa aquella la de mi nacimiento, ya que se ha convertido en una verdadera anécdota familiar y en una forma de pasar el rato cada navidad o reunión festiva. Realmente me hace gracia el escenario y la situación, todos suelen luego disculparse o dejar ahí por temor a que me afecte de algún modo o que derive en problemas. Sin embargo, soy consciente que son situaciones de vida. Inclusive, me resultan amenas.

Nací el 15 de marzo de 1992. Año en el cual ocurrieron algunos acontecimientos trascendentales para la Historia de la Humanidad y el país. Año que bien podría convertirse en ese primer escenario o contexto de enunciación que Quintar (2006) denomina círculo de reflexión (p. 12); ese espacio de inmanencia contextual que se convierte en un marco epistémico que contiene una realidad particular que puede ser problematizada.

Entre estos aconteceres, propios de 1992, pueden mencionarse, por ejemplo, que Venezuela tiene lugar el fallido golpe de estado orquestado por el ejército de Hugo Chávez, Francisco Arias y Jesús Urdaneta, integrantes del Movimiento Bolivariano Revolucionario–200. Además, que el papa Juan Pablo II reconoce que la iglesia se equivocó al haber condenado a Galileo Galilei (tan solo unos añitos tarde y con la misma excusa de siempre, casual). A través del gobierno de César Gaviria Colombia se prepara para la entrada de las políticas y doctrinas neoliberales, mismas que van a derivar en más violencia y en nuevas formas y prácticas estructurales de guerra.

Hechos todos que, aunque no puedo afirmar si tuvieron o no alguna relevancia trascendental en mi formación, si marcan el inicio de este ejercicio epistemobiográfico y de reflexión acerca del cómo se ha ido transformando mi vida y cómo los pasados compartidos, es decir, aquellas decisiones (tanto las propias como de aquellos otros que intervienen en tu existencia), que me han llevado a un tiempo–espacio particular, han co–determinado mi ser y me permiten estar en el mundo presente. Aconteceres todos que, como señala el profesor Guarín Jurado (2015), se convierten en escenarios fenomenológicos posibles de realidad (p. 15).

Sin embargo, y debo ser completamente honesto, siempre llego tarde a estos lugares de pensamiento de reflexión y enunciación epistémica del yo. Siempre me toma bastante tiempo comprender las cosas y pensar más allá de las fronteras cognitivas; me cuesta bastante adaptarme a lo nuevo y ceder ante el error. Inclusive, a veces solo me toma muchísimo esfuerzo repensar lo viejo, ni siquiera para resignificarlo o ser resiliente, sino sólo para volver a él.

Ello, porque siempre he ido a ritmos y tiempos distintos a las demás personas de mi generación; a mis contemporáneos; quienes ya desde el colegio me parecían lejanos y muy distintos a mí y a mis intereses individuales. Algo egoísta, lo sé, pero como dice mamá, crecí o maduré biche. Una cosmovisión o perspectiva particular que obliga, quizá en palabras de Quintar (2006), cambiar la forma de racionalidad y pensar desde la complejidad y las constituciones del ser.

A esto hay que agregarle que soy un ser bastante perezoso y quizá algo misántropo. Pasar mucho tiempo con las demás personas suele molestarme o producirme fastidio. Prefiero mi soledad. Además, y aunque pueda llegar a sonar contradictorio (aunque no lo es), pienso

que en muchos aspectos y ámbitos de mi vida sigo siendo un niño; un ser incomprendido por muchas de sus acciones y pensamientos que no encuentran cabida dentro de lo común; un ser juzgado al que han querido hacerlo encajar –por la fuerza o a punta de violencias y regaños– en moldes y arquetipos sociales que simplemente carecen de sentido para mí, como querer ser hipócrita y saludar al vecino del que siempre te la pasas hablando mal, pero que una vez en la calle lo ves y le tratas como si nada.

Yo, por el contrario, soy más bien del tipo directo, no me agradas, no te saludo. Y es justamente esta actitud lo que ha hecho que me gane muchos comentarios acerca de mi forma de ser. Ahora, eso no significa que sea grosero o me vaya al otro extremo de la indiferencia o la violencia. Considero, por el contrario, que mi forma de ser es más bien otra forma de respeto, porque igual iría en su ayuda de ser necesario y convendría en conversaciones políticas o institucionales de ser el caso. Lamentablemente, a esto, hay que añadirle otra condición. Mi foto–sensibilidad a la luz hace que generalmente me la mantenga mirando “feo” con tal de refugiarme del sol, con los ojos chiquitos, pero la gente solo me mal entiende.

Me considero un alma curiosa, llena de expectativas, preguntona, risueña pero muy malgeniada y temperamental. Un rasgo que bien podría ser diferencial en cuanto, como sostiene el profesor González González (2021), la ciencia carece de humor. Una condición o capacidad volátil capaz de perderse en mundos imaginarios y realidades alternas, pero lo suficientemente consciente de su realidad como para ser pragmático, frío, calculador y concreto (p. 9).

Inclusive, toda mi vida me he interesado (y aún lo sigo haciendo) en el saber cómo se construye el individuo en sociedad; cómo es posible que podamos coexistir millones y millones de personas juntas en un mismo espacio, aún a pesar de nuestras infinitas diferencias

y similitudes. Cómo, además, yo he sido el producto de una serie de intercambios de experiencias con mis amigos, mi familia, las instituciones y mis propios pensamientos que me han afectado y han hecho de mí, quizá, cosas que ni yo mismo estoy dispuesto a aceptar. Cómo, por otro lado, las presiones y expectativas sociales me han cohibido o permitido ser. Cómo he llegado a ser, básicamente, lo que soy hoy.

Menosprecio, exclusión por asesinatos

De momento, y como ejercicio de auto respuesta y de problematización vital a estas preguntas, sólo me referiré a tres marcas de época o momentos fragmentarios de vida que, como sostiene Quintar (2006), son fundamentales para la constitución de mi ser. Primera, la muerte de Diógenes, mi amigo (QEPD), quien murió como combatiente guerrillero en las filas de la Teófilo Forero de las FARC. Una persona enigmática que siempre pudo enseñarme desde su inocencia campesina y pueblerina.

Y es que éramos tan solo niños... no tendríamos más de 8 años, quizá, pero lo recuerdo como si hubiese sido ayer. Solía visitar a mi papá, quien vivía con mi abuelita Emelina (Q.E.P.D) y mi tía Fanny, en su pueblo natal, Algeciras–Huila (de donde son oriundos tanto mi padre como mi madre). Un pueblo realmente feo, pequeño, bullicioso, cantinero, lejano (en su momento, porque los viajes, aunque duraban una hora larguita entre el recorrido, el peaje y el retén del ejército o la guerrilla, me parecían eternos) metido entre cordilleras que me marcó de por vida. Allí, como pasé parte de mi infancia, tuve muchos amigos. Uno de ellos, Diógenes (no recuerdo su apellido, quizá, nunca lo supe realmente, lo cual lo hace un poco más triste de lo que ya lo siento).

De una familia muy pobre y muy numerosa, Diógenes era uno de los tantos hijos de la familia (a los demás hermanos realmente no pude realmente conocerlos mucho, puesto que eran muy distantes para mí y nunca permanecían con nosotros en el parque o jugando) con los cuales alguna vez pudimos compartir calle. Era un viejo vecino de mi papá y tenía la costumbre de sentarse en la puerta de la casa de mi abuela a ver televisión. Lamentablemente, en vista de que su familia no podía darse dicho gusto y privilegio, Diógenes (y en algunas ocasiones también sus hermanos) solía golpear nos la puerta para poder ver televisión con nosotros, o, en el peor de los casos, solo asomarse por la ventaja para denotar su presencia.

Sin embargo, mi tía muchas veces me decía que no los dejara pasar de la puerta, ya que, según ella, podían ensuciar los cojines y las sillas de la sala (como todos los niños y gente de pueblo que fuimos, crecimos llenos de barro, polvo, sudor y lágrimas). Hoy, después de mucho tiempo y viéndolo con ojos antropológicos, históricos, filosóficos y desde la diversidad consciente y existencial que me constituye, he venido reflexionando tanto acerca de dicha afirmación como del acto mismo de menosprecio que llevábamos a cabo con una persona que, como diría Víctor Hugo (2016), podría considerarse como un pobre miserable más de una sociedad empobrecida a nivel mental.

Prefiero pensar que en realidad mi tía solo quería recalcar me el valor de la limpieza y no menospreciar en sí mismo a Diógenes o venderme la idea de que ellos quizá no eran lo suficientemente dignos para merecer un lugar, puesto que en muchas ocasiones nos dejaba ver sin mayores escrúpulos la tv a todos por igual. Sin embargo, no la juzgo. Cualquiera que haya vivido o experimentado la vida en cualquier sociedad sabe que existen prácticas de exclusión, no reconocimiento, de poder, jerárquicas y demás, que son tanto inconscientes como conscientes y constituyen formas de comportamiento ante los demás; más, cuando mi

tía creció y fue parte de la alta alcurnia algecireña. Su esposo, era uno de los pocos profesores formados del municipio. Y, aunque muchas prácticas hoy me parecen algo lamentables, realmente debo muchos aprendizajes a mi tía y a aquel lugar donde pasé tiempo de mi infancia.

Pero bueno, retomando un poco, realmente lo que quería decir al respecto es que muchas veces por maldad y por sentir algo de placer, quizá por tener el poder de elegir si dejarlos o no entrar y sentarse en el sillón a ver televisión, solo le cerraba la puerta o fingía no estar, aun cuando el sonido del televisor ruidoso de mi tía me delataba.

Y no, no me siento para nada orgulloso de mis acciones. Por el contrario, suelo recordar estos momentos y sentir algo de desesperación y frustración. Esto, no solo porque Diógenes nunca se quejó, me insultó o me pidió explicaciones de algún tipo; inclusive, nunca me dijo ni una sola palabra al respecto (en estas situaciones es cuando descubres que a veces el silencio es más poderoso de un sonido o una bulla estruendosa), sino porque, además, reconozco que fui un canalla y lo peor, ya no existe forma alguna de redimirme o si acaso de pedir perdón. Lo máximo que puedo hacer y a lo que puedo aspirar es experimentar un sentimiento de liberación culposa, uno que voy realizando mientras escribo estas realidades de menosprecio que viví, accioné y promoví. Uno, que está condenado a hacer parte de mí y que no tiene cómo salir jamás.

Diógenes, donde quiera que estés, lo siento no solo por mis acciones egoístas de niño caprichoso y consentido, sino porque como sociedad no hemos sabido aún resolver nuestras afecciones y nuestras estructuras simbólicas de violencia; perdón, porque la vida misma del pueblo y el país (queriendo o sin querer) te llevó a un estilo de vida conflictivo y lleno de odio que terminó por hacerte morir destruyendo a tu propia familia. Lo lamento mucho.

A tu nombre y tu memoria, quedan estas cortas líneas de experiencias vividas y compartidas que hoy, gracias a Gonzáles González, Guarín Jurado y Quintar, puedo reflexionar, problematizar y empobrecer para hacer emerger un acontecimiento trascendental de cambio ontológico y epistémico tanto de mi trasegar investigativo, como de mi formación ética como persona. Gracias a ti, hoy por hoy, el menosprecio es una de esas categorías que abordo con total emoción, y entiendo el por qué.

Menosprecio que construye odios

Una segunda anécdota que fácilmente podría hacer parte de las experiencias de quiebre, menosprecio y no reconocimiento que componen este ejercicio de investigación académica y que hacen parte de esas experiencias epistémicas del mundo a las que se refiere el profesor Jurado Guarín (p. 148), debido al impacto que tuvo esto en mí, sucede en el colegio, específicamente en el grado sexto (602 para ser exactos) e involucra a una profesora que odio con toda mi alma. Una mujer (a la que prefiero ocultar su nombre primero por respeto a mamá y la decencia que me inculcó y, segundo, porque fue compañera de mamá en su trabajo), que me obligó a cortarme el cabello porque “los niños buenos e inteligentes no usan el cabello largo” y, además, “porque limitaba mi capacidad de aprendizaje”. Y si, en esto último si tenía razón la señora aquella, puesto que una vez cortado, jamás volví a ser buen estudiante durante mis estudios colegiales.

Esta experiencia fue significativa, no solo porque me sentía muy mal de verme obligado a estar todo el tiempo con el cabello corto, sino porque mamá nunca creyó que realmente estaba dolido o quebrado por dentro. Antes bien, mamá sacó a relucir su forma

dura de ser y constantemente me recordaba que me veía mejor así porque un hombre de verdad y bonito debe llevar el cabello corto (además de no poder llorar, pararse derecho, saludar fuerte, respetar a los mayores, guardar silencio entre otras cosillas que hoy me constituyen). Inclusive, hoy por hoy, pleno 2024 y con la liberación humana de todo tipo, me sigue insistiendo con lo mismo.

De hecho, quizá parte de que posteriormente me haya vuelto tan cansón y tan “insoportable” como decían mis compañeros de colegio, fue que desplazé ese enojo hacía la burla y hacía el bullying. De hecho, todas esas inseguridades y miedos que me componían fueron replicadas en mis amigos del salón, a quienes sus características físicas fueron el punto de partida de mis miedos... ya entenderán, el gordo, el narizón, el frentón, etc. Que en mi caso era el muelón y el loco, constituyen el ejercicio de lo cotidiano en el salón y en las relaciones sociales.

Algunos rasgos o atributos condicionantes hoy día que, como sostienen López Muñoz y Guarín Jurado (2023), constituyen el espectro narrativo de los tejidos existenciales al igual que la red fenomenológica del estar conmigo mismo en el otro, que me enmarcan en una tipología concreta de ser y estar; que me determina y me enjuicia como sujeto aislado o creído como generalmente me señalan. Una condición que lamentablemente me desborda, puesto que suelo gesticular mucho mis pensamientos y algunas personas las asumen como respuesta a su existencia. Además, porque estoy con el otro en todo momento en despiste, viendo al mundo en sus diversas representaciones, olvidando el presente.

Menosprecios culturales

La tercera y última anécdota involucra a mis amigos de infancia y adolescencia que, primero, se alejaron de a poco de mí porque resultaba ser un grosero y un ermitaño; cosa que es cierta, ya que mis comentarios de niño problemático siempre ahondaban en los insultos y la burla sarcástica, y, segundo, en cuanto no me sentía cómodo con sus espacios de baile, alcohol, drogas, chistes, bromas, chismes, fútbol y demás. Situación que me llevó tanto a una autoexclusión, como a una exclusión social. Con ello, sentí crecer mi resentimiento y mi pereza hacía el mundo y procuraba, cada que los veía, pasar derecho y encerrarme en mí mismo. No sé si esto sea o no ese espacio de reflexión e interiorización de inmanencia vital a la que se refiere Quintar (2006) con su didáctica no parental, pero sí que se convirtió en un conócete a ti mismo; de trabaja en tu ser.

Entre tanto, todos estos espacios y momentos no compartidos que me distanciaron de las mentalidades de época, fungieron como punto de partida para dialogar conmigo mismo en el PC, los juegos virtuales, la música, el ciclismo y, posteriormente, con algunos libros de filosofía y psicología. Libros, temáticas, teorías, investigaciones y objetos de estudio que terminaron por marcar mi existencia.

Tanto así, que hoy por hoy, los lugares de refugio cuando tengo un mal día o cuando deseo descansar de la realidad que me agobia en cuanto menosprecio y demás violencias, son los juegos virtuales; los microcosmos de sentido donde puedo asumir un rol distinto a mi ser mismo. Un lugar donde juego a ser algo y alguien más.

La mentalidad analítica

En mi juventud quise estudiar psicología. Justamente porque mi interés era poder pensar y conocer al ser humano desde su consciencia; su pensamiento; o, como reza el proverbio popular, desde su universo interior que lo constituye. Además, porque me sentía algo atraído por las lecturas de Freud, Marcuse, Lacan, y Camus. Sin embargo, a mamá no le parecía lo correcto y nunca se le vio realmente interesada en apoyarme con dicha carrera, quizá no solo porque mi hermana había acabado de graduarse como psicóloga (junto a dos primas más) y su carrera profesional no venía nada bien, tenía como cuatro meses buscando trabajo y no le salía absolutamente nada (de hecho, terminó trabajando como mesera en Bogotá), sino también, porque mamá veía en mí un ingeniero en potencia.

Deseo que tuve oportunidad de “cumplirle”, aunque sea a medias, cuando en la búsqueda de carrera y en plena crisis de la existencia juvenil, donde a tus dieciséis años y con las hormonas alborotadas que solo piensan en sexo te presionan para que elijas –de forma definitiva– a qué dedicarte por el resto de tu vida, terminé estudiando (o debería decir intenté estudiar) ingeniería industrial. Gracia que solo duró un año y costó cerca de 8 millones de pesos en su momento.

Dos semestres de Ingeniería Industrial. Dos fracasos rotundos con las matemáticas y conmigo mismo. Además, múltiples problemas y diferencias con mis compañeros de carrera, cuyas actitudes me hacían descubrir a cada momento que estaba en el lugar equivocado; que no hacía parte del mundo de los ingenieros y que en realidad solo pasaba tiempo con ellos para poder entenderlos y burlarme de muchos de sus sueños y expectativas básicas: carro,

casa, pareja e hijos. Ah, y capacidad de endeudamiento con los bancos para poder viajar y conocer el mundo.

Sé que era demasiado arrogante de mi parte el burlarme de sus formas de vida y restarles valor a sus pretensiones, pero de ello aprendí que el verdadero problema era yo. Yo era el que realmente no sabía dónde estaba ni lo que quería; ni siquiera sabía qué pensar sobre mí mismo y cómo enfrentar miedos que mis compañeros ya habían solventado. No sabía literalmente qué lugar ocupada en ese mundo aparentemente simple y caótico. Hoy, comprendo que este lugar de enunciación, como defiende González González (2021), se convierte en un territorio o plano de liberación, de posibilidades, de creaciones estéticas y de emergencias creativas. En un lugar de resistencias que debe llevar al ser a acometer en contra de sus propios miedos y barreras para trascender su existencia (p. 44)

Sé que no me lo preguntan... pero lo que odiaba de mis compañeros era básicamente su ineptitud, su pereza y su capacidad de solucionar todo a partir de la compra de notas o los sobornos; además de las bebidas alcohólicas, el sexo sin control y las palancas o nepotismos provenientes principalmente de mis compañeros con abolengo, quienes no veían en sus acciones ninguna práctica inmoral, y antes bien, parecían defender que el mundo funcionaba así... y hoy que lo pienso, tenían razón, el mundo si funciona así. Sin embargo, aún no puedo con eso, y dicha imposibilidad la padezco diariamente con algunos colegas, que igualmente han solucionado sus dilemas éticos y pueden con sus acciones de corrupción o devaluación moral de su ser.

Como anécdota, llegué a estudiar con la hija del alcalde de Neiva en su debido momento, y sé, porque estuve en varios grupos de trabajo con ella, que siempre prefería pagar porque le hicieran los trabajos y parciales que esforzarse por aprender algo. Sinceramente,

me hastiaron rápidamente estas prácticas en la Universidad, no solo porque los estudiantes no ofrecían solución alguna a estas prácticas; sino que más bien parecían encontrar la panacea a sus problemas con éstas, sino también porque los profesores, educadores “reflexivos” que se jactaban de criticar a la sociedad y enumerar sus infinitos problemas, tenían una alta resiliencia y aprovechaban la situación para hacer negocios.

Por ello, no solo buscaban complejizar sus clases y parciales cada vez más, sino que ofrecían sus horas extras de asesoría, que cobraban al doble de la hora cátedra, y aprovechan para ofrecer sus libros y cartillas de ayuda, donde encontrarían un apoyo adicional al proceso formativo... ah sí... libros hechos e impresos por ellos mismos. Verdaderos emprendedores. Me recuerdan aquel refrán popular que dice que el dinero está hecho, ¿no?

Sin embargo, debo aclarar que, aunque estas prácticas de mis compañeros me parecían inmorales, muchas veces accedí no solo a su ayuda, sino que también aproveché para ganar algo de dinero con los trabajos de diseño o dibujo industrial; asignatura y habilidad para la que siempre fui bueno. Además, reconozco que tampoco fui un santo, muchas veces copié en los exámenes y generalmente aprovechaba a mis compañeros con dinero para acceder a productos de cafetería o materiales de estudio. Es mejor tener amigos que plata dicen por ahí, o como diría Bourdieu (1988), el capital social se trabaja; se cuida y se mantiene porque es uno de los más volátiles.

Así las cosas, los semestres de ingeniería industrial realmente fueron más de un autodescubrimiento y reflexión sobre mí mismo que de un proceso de formación académico. De hecho, a veces molesto a mamá diciéndole que pagó cerca de 8 millones de pesos por terapia –intensiva– para su hijo menor. Terapia que sigue funcionando, puesto que no solo utilizo este relato en clases para hablar con mis estudiantes acerca de los futuros posibles

donde se revela la potencia del ser (López Muñoz y Guarín Jurado, 2023, p. 148), sino también como lugar de enunciación y crítica del yo.

Pero bueno, cuando realmente me hastié del mundo real y solo me quedaba aprender a convivir con él, me di a la tarea de comprender su funcionamiento; de buscar los hilos o mecanismos internos, invisibles y naturalizados que mueven a las personas y al comportamiento social. Así, descubrí que vivimos en un mundo imperfecto, donde las utopías o las expectativas nos desbordan y nos destruyen al tiempo que nos constituyen. Donde conocí el mito, sus funciones como orientación hacía el futuro y como constructor del mundo cognitivo.

Lo único que lamento es que cuando descubrí y me enfrenté a todo esto, aún seguía siendo demasiado inmaduro en cuanto mi capacidad de pensar y de apropiarme aquello que pensaba; me arrepiento de no haber tenido más decisión y empoderamiento porque muchas veces me rendí ante las críticas de mis compañeros o los comentarios de mi familia. Además, me molesta mucho haber sido tan arrogante como lo fui en su momento, queriendo no solo crearme mejor que los demás, sino por procurar cambiarlos en sus formas de ser o imponer mi perspectiva. Me molesta, haber sido exactamente lo mismo que criticaba; un ejecutor de menosprecio, violencia y no reconocimiento. Hoy, soy consciente de estas diferencias, y de la potencia que estas estructuras significan para mí y para el científico social que me constituye, hoy, agradezco estas experiencias como marcas propias de mi ser.

El salvavidas universitario

Por ese tiempo de inmadurez, de nostalgia y melancolía que invadía mi espíritu convivía mucho con mis primos, con quienes compartí gustos y expectativas acerca de la vida. De hecho, fue gracias a mi prima Mónica Juliana, que descubrí mi primera pasión académica: la Antropología. Fue ella quien, entre historias de rebeldías, lucha y resistencia, me enseñó (quizá sin querer) el valor de esta ciencia social tan desprestigiada en el país.

Mi prima, que enfrentaba una lucha propia en lo que concierne a su género, sus fantasmas y sus demonios de juventud, fue capaz de darme una primera batucada de valentía. Y es que, en su locura, ella fue capaz de soportar un regaño familiar y múltiples críticas al respecto de su apuesta formativa, por decidir retirarse del pregrado de enfermería en la Universidad Surcolombiana, donde cursaba ya el sexto semestre, e irse a estudiar Antropología en la Universidad de Caldas. Para la familia, en cabeza de sus agentes más conservadores y retrógrados, la única explicación posible para esta decisión que había tomado mi prima era un supuesto capricho o estupidez de una adolescente, un acto que, según algunos tíos, debía prohibirse a toda costa.

Yo, que apreciaba todo desde un lugar seguro y sin mediar palabra (puesto que prácticamente por mi juventud mi opinión nunca contó para mi familia), jamás había visto a mi prima tan decidida por hacer algo en su vida, ni siquiera cuando frente a sus padres y hermanos conservadores decidió salir del closet y declararse lesbiana (o bisexual, como alguna vez lo comentó en su momento, como forma de apaciguamiento de las mareas del dolor, como juego de lenguaje o eufemismo para no ser tan directa).

Sin embargo, y aunque mi prima cumplió su objetivo, lamentablemente jamás pudo finiquitarlo del todo, puesto que, cuando se enfrentó al trabajo de grado, aquel proceso desesperante y frustrante, declinó. Desafortunadamente, el proceso de investigación y de tesis terminó provocándole una angustia infranqueable y una ansiedad (crónica y medicada) que acabaron con su espíritu de rebeldía. Inclusive, jamás había visto a mi prima tan derrotada y destruida como en aquel tiempo.

Una historia de destrucción que terminó por marcarme y enseñarme el poder de las expectativas sociales en el individuo; la capacidad que tiene el estrés y la ansiedad por el triunfo en las personas; y los discursos del éxito que constituyen nuestra sociedad y la inducen al sacrificio de sus vidas. Además, me enseñó una tipología de violencia institucional presente en la vida académica misma de los estudiantes, una que parece obviarse o pasar desapercibida, la investigación. Una etapa de la vida académica que algunas personas y profesores deciden sobrevalorar y consiguen, con ello, supeditar voluntades. Mi prima, siempre lo he pensado, fue víctima tanto por sus propias expectativas como por la presión que ejercía la familia en ella, que siempre vigilaba a detalle todas y cada una de sus decisiones, al igual que por las estructuras institucionales que hacen de la tesis, un momento aparentemente trascendental y definitorio.

En todo caso, gracias a mi prima y su acto de rebeldía tuve el valor suficiente de enfrentar a mamá y comentarle no solo que iba a suspender mis estudios como ingeniero, sino que me iba para Manizales a estudiar Antropología. Algo que hice supremamente preparado y midiendo cada detalle y escenario posible para evitar toda posible pelea o discusión familiar. Tanto así, que se lo comenté con el pin ya pago y con la carta de aceptación firmada por registro académico. Recuerdo que mamá se me quedó mirándome

fijamente unos segundos sin mediar palabra. Pensaba que iba a estallar de ira y me iba a recordar el caso de mi prima y todas las inversiones que había hecho ya con la carrera y en la universidad privada. Sin embargo, ella siguió almorzando como si nada pasara y solo supo decirme ¿Y cuándo arranca?

Así fue como armé maleta y me fui a estudiar a Manizales; como me embarqué en el estudio de las culturas, de las representaciones mentales–cognitivas; de los tejidos simbólicos que constituyen la realidad social; de lo Humano en el mundo natural. Específicamente, el estudio del lenguaje, de la biología, las mentalidades, la historia y la arqueología. Gracias a la Antropología pude acceder a los otros mundos posibles; a la red infinita de relaciones de casualidad y causalidad que fueron edificando múltiples realidades; a las virtualidades y entramados lógicos que construyen los seres humanos para sentirse cómodos en las penurias de lo real. Así fue como pude acercarme a uno de los autores que constituyen hoy por hoy mi investigación, Axel Honneth. A quién tuve ocasión de leer gracias a una crítica al respecto de los movimientos sociales de 1968.

Y aunque el éxtasis era mucho, ese sentimiento duró realmente muy poco, puesto que mi yo inmaduro, sus miedos y melancolías eran invadidas constantemente por la falta de sentido y seguridad que genera el estudiar a lo Humano. Además, mis actitudes destructivas de recelo hacia los demás, me provocaban mayor soledad. Terminé, entre tanto, refugiándome en las teorías filosóficas y sociales para evitar mis propios demonios; decidí entregar mi vida a la lectura de autores rígidos y clásicos (y contemporáneos) como Hegel, Marx, Foucault, Kant, Sócrates, Rawls, Žižek y demás, como medio de escapatoria a lo real; decidí, llenar mi vida de epistemología y hermenéutica.

En este punto, me parece pertinente aclarar que estos gustos no tienen que ver con un amor exacerbado por lo académico–científico, la metafísica o el estatus que el intelectual ostenta gracias a este tipo de conocimientos (al igual que de los usos que hace de este para generar distanciamiento social o inclusive político). En realidad, siempre ha sido por lo paradójico y joviales que resultan las lecturas sociológicas y por la falsa seguridad que esto puede ofrecerle a la gente para lidiar con sus pensamientos.

Paradójicas, porque muchas de ellas aseguran tener la verdad absoluta acerca del ser humano y su mundo, o porque hablan de razón, ciencia, desarrollo y progreso, pero seguimos muriéndonos de hambre para mantener la economía mundial. Joviales, por otro lado, porque resultan siempre encasillando a la realidad a través de fórmulas, marcos, horizontes, leyes o cualquier otro diseño epistémico que pretende tener la verdad. Además, porque parecen obviar las realidades del mundo exterior. Siempre que estoy en la academia y escucho hablar a los científicos sociales acerca de la ignorancia de la sociedad o de algunas teorías grandilocuentes, termino por reírme en secreto, porque sé que solo sueñan con tapar el sol con un dedo. Circunstancia particular dada las intenciones de las ciencias humanas.

Sin embargo, de a poco y a partir de mucha flojera por los procesos magistrales y gracias a la reflexión consciente que empezaba hacer sobre mi mundo por el contacto con amigos de otras carreras, a los que les debo mucho en todo este proceso formativo epistémico, me fui interesando por la Historia. Por aquellos fenómenos del pasado y aquellos eternos devenires que nos componen y determinan. Gracias a Sergio Ramírez, Ricardo Castaño, Luis F. Gallego, y Camilo Lozano, entendí que aquello que somos ahora es el resultado de un tiempo pasado que nos determina (quizá, y solo quizá, la Historia en sí misma es una epistemobiografía de las ciencias sociales y humanas). De una larga serie de mundos

posibles, como sostienen López Muñoz y Guarín Jurado (2023), que hoy nos condenan pero que siempre podemos transformar con nuestros futuros posibles (p. 148).

Entre tanto, la academia se convirtió en un espacio de reflexión; de refugio y oportunidad. En un lugar para ordenar los pensamientos y dirigir la potencia de mi ser. Concretamente, el deseo insaciable de cambio que tanto anhelas cuando has padecido el rechazo, la violencia, la exclusión, la muerte y la zozobra, pero también cuando tú lo has provocado. Un deseo convertido en horizonte de acción que nunca ha dejado de pensar en realidades alternas posibles; en el estudio y análisis de la sociedad para su subversión. En la posibilidad de reconocernos como sociedad y tomar otras decisiones. Un anhelo y una pasión que se ha convertido en proyecto de vida.

Ha sido la academia, la docencia y el alma mater, los lugares donde he encontrado la posibilidad de acción; donde me he encontrado o topado con otros proyectos de vida, con otras enunciaciones, visiones, horizontes, escenarios y realidades de posibilidad; donde he podido, a partir de la conversación y la crítica constante sobre mí mismo y el mundo que me rodea, poder hacer, pensar y reír diferente a la vida, así muchas veces me determinen más por mis expresiones faciales que por mi ser en totalidad.

Sólo por y con la vida universitaria es que hoy por hoy puedo sonreír en medio de tanto caos. Quizá, y debo admitirlo, seguir estudiando es querer desear que el aprendizaje nunca acabe y que esta realidad que he construido como refugio, persista; que esto que me permite abstraerme del mundo real no se termine para poder seguir existiendo. Quizá, en esta medida, solo busco una excusa que sirva de potencia para seguir viviendo en este desierto de lo real simbolizado.

Y es que... aun cuando estoy consciente que esto será solo una etapa más en mi vida y que tendrá que terminar algún día, procuro retrasarla lo suficiente para seguir existiendo como lo hago. Así es, dicho en otras palabras, me rehúso a salir de mi zona de confort, a enfrentarme al mundo frívolo y maléfico que caracteriza esta sociedad. Vivo, entre tanto, como dice Tito Nieves (2004), “fabricando fantasías para no llorar ni sufrir con” la vida misma. Aunque soy consciente que pronto todo esto deberá ser diferente y deberé adaptarme a las nuevas necesidades y condiciones que me acuse la vida.

De los quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en la formación universitaria

La vida universitaria, recuerdo, me llenaba de miedos y expectativas. Resonaba en mí que era la época de la libertad, la independencia, la autonomía y la responsabilidad; era el momento de formación académica e intelectual que me forjaría como todo un profesional y como persona íntegra; era, entre tanto, el momento oportuno en mi vida para probarle a mi familia (y a mí mismo) que podría servir “para algo” más que para comer, ocupar un espacio y dormir, y que no había tomado una mala decisión a la hora de formarme como antropólogo.

Sin embargo, la vida universitaria (cuando digo la vida universitaria procuro incluir todas y cada una de sus dimensiones y espacios) francamente me decepcionó, no solo porque, como señala el profesor Ramírez (2002) la Universidad (y la educación misma) está transversalizada por la vida burguesa y capitalista, sino también porque esta es excesivamente limitada a la tecnificación y producción de subjetividades concretas; máquinas de rendimiento.

Aunque en ella (la Universidad) pude encontrar diferencias de toda índole y me enfrenté a mundos desconocidos y realmente nuevos para mí que me permitieron ensanchar mis horizontes cognitivos, en últimas, la institución (y la misma academia) estaba llena en realidad de pasiones y pulsiones de vida y muerte; de experiencias enajenadoras que nada tenían que ver conmigo, pero que aprendí a hacerlas parte de mi vida para poder salir rápidamente de allí. Aunque debo admitir que hoy por hoy me encuentro consumido en muchas de las lógicas que el profesor Ramírez señala.

Sin temor a equivocarme, la principal experiencia de violencia simbólica que padecí durante gran parte de mi proceso de formación profesional fue la pedagogía del miedo. Aquella práctica educativa que ejecutaban algunos de los profesores (sobre todo los de carrera) con la finalidad de generar, desde el primer día de clases, tanto un mecanismo de control y poder en el aula para todo el semestre, como una figura de “respeto” o “autoridad” hacía el profesor a partir de la intimidación, la presunción de superioridad (sea esta académica, intelectual, moral, política, ética o solamente profesional) o las amenazas de castigos y sanciones.

Recuerdo que algunos profesores iniciaban sus clases con dos prácticas o metodologías de violencia concretas. Primera, señalando a los estudiantes repitentes del curso. Y, segunda, haciendo alusión a la mala fama que tenían por ser “las cuchillas”⁵ de la carrera; ser ese filtro “necesario” entre aquellos que si tenían las habilidades y capacidades

⁵ Término bastante común en la jerga universitaria que se usaba, en su momento, para describir a un profesor con el cual los procesos evaluativos eran difíciles; además, con el cual era virtualmente imposible sacar una nota perfecta o alta.

para ser profesionales en el pregrado (según ellos mismos) y aquellos que estaban en el lugar equivocado y debían, en el mejor de los casos, buscar otra carrera.

Estas dos prácticas o metodologías pretendían, pienso yo, no solo exponer públicamente a aquellos estudiantes que fueron “incapaces” (como nuestros profesores lo manifestaban recurrentemente) con los ejercicios y planteamientos que el curso exigía para su desarrollo, haciéndolos sentir mal y que se preocuparan más por estudio, sino también, generar zozobra y preocupación entre los nuevos estudiantes para que estos evitaran a toda costa ser los próximos en ese paredón. Algo que francamente no sucedió jamás, porque estos profesores decían que no había nota perfecta ni todos podían aprobar un curso, que los quedados y repitentes eran también necesarios no solo para la universidad, sino también para la sociedad, puesto que eran los llamados a ser los mediocres. Una verdadera forma de violencia que rompía las voluntades de todos los estudiantes sin distinción alguna.

Esta doble metodología recurrente en el proceso formativo incluía, además, una habitual cátedra complementaria acerca de lo mediocres que éramos como estudiantes; de la necesidad y el deber que teníamos nosotros por dedicarnos exclusivamente a aprehendernos de memoria una serie de enunciados o teorías indispensables para debatir en clase y a partir de allí, medir nuestras habilidades y competencias; del mal que le hacíamos al país y a la institución por estar allí sentados calentando puesto y gastando recursos; de lo condenada que estaba la sociedad con las nuevos profesionales en formación; de lo miserables que éramos por invertir nuestro dinero en trago y vicio y no en libros o fotocopias; de lo mejor preparados que estaban antes los estudiantes; de las facilidades que teníamos nosotros como hijos de la cuarta revolución industrial frente a las dificultades existentes en el pasado; de lo mal acostumbrados que estábamos los estudiantes en el siglo XXI por esperar que todo se lo

dieran masticado y evitar pensar; de lo fracasados que éramos por no entender una lectura, un tema o una discusión, que al parecer, era muy fácil.

Las clases, entre tanto, estaban transversalizadas por comentarios sarcásticos e irónicos que usaban algunos de los profesores para referirse a ciertos estudiantes (y en muchas ocasiones a mí) por sus preguntas “sin sentido”, “estúpidas” (como daban a entender) o “carentes de valor” (sea porque se salieran del tema o solo porque les interesaba profundizar en algunos otros aspectos). Además, estaban llenas de tensión y miedo al error que cualquiera de nosotros pudiésemos cometer.

Las experiencias de quiebre

Esta situación hacía que las clases me provocaran (y estoy seguro que a más de uno de mis compañeros igual) estrés y tensión, puesto que en algunas había espacios donde los profesores hacían comentarios sarcásticos acerca de las capacidades, habilidades y condiciones particulares de alguno de los estudiantes presentes. Recuerdo que en alguna ocasión leí y preparé mal un capítulo del libro de Marvin Harris; *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, que nos habían dejado para la clase (francamente en su momento no lo entendí), y la profesora se limitó a decirme que, si no sabía leer, debía volver a la secundaria y aprender allí lo que la Universidad no me iba a enseñar y que, además, si no era capaz de hacerlo, entonces me dedicara a otra carrera (u otra cosa) donde no tuviese que enfrentarme a textos académicos. Este comentario me afectó a tal grado que me prometí a mí mismo que jamás me permitiría una situación igual, así esto supusiese aprenderme un documento de memoria. Y aunque si bien uno podría pensar que gracias a ella hoy por hoy me encuentro haciendo un

doctorado, en otras subjetividades esta situación bien podría haber terminado en abandono de la carrera universitaria.

En otra ocasión, recuerdo que un profesor nos realizó un quiz sorpresa acerca de algunas teorías sociales de Morgan, el cual pasé y esperaba con agrado, puesto que era uno de los pocos quiz en mi carrera que había sacado sobre cinco. Sin embargo, en el momento de entregarlo (por alguna razón fui el último en el orden de la repartición) el profesor manifestó que no tenía un borrador con el cual limpiar el tablero y dijo abiertamente, con el perdón de ustedes y de Jaime, lo utilizaré para limpiar el tablero, total, usted ya sabe su nota y no creo que necesite su quiz. Yo solo supe reírme nerviosamente ante dicho acto, y no solo porque esa asignatura fue la única que repetí (con el mismo profesor) y no quería tener ningún problema adicional, sino porque entre el profesor y yo había tensiones por reclamos en el pasado gracias a un proceso disciplinario que en parte ayudé a que le abrieran por sus malos comportamientos.

Sin embargo, la violencia simbólica de la pedagogía de la violencia no fue la única práctica de formación que marcó mi proceso académico, además de ella padecí algunas prácticas de quiebre éticos–morales, no reconocimientos y menosprecios. Dentro del ejercicio del aula y del proceso institucional, algunos profesores rompieron con los procesos y acuerdos normativos adaptándolos a sus necesidades. De tal forma que, si les convenía aplazar la clase o salir temprano de las mismas, las asambleas de estudiantes (legítimamente reconocidas por la Universidad) y los espacios democráticos que teníamos los estudiantes, por ejemplo, se respetaban y acataban con total aprobación, pero si no, éstos eran tildados de inservibles, inútiles e infructuosos; puesto que solo servían, como muchos de ellos lo

manifestaron, para perder tiempo o simplemente para capar clase y alimentar la pereza de los universitarios.

Así mismo, algunos profesores usaron su posición o figura de poder (al ser docentes de planta) para extralimitarse en sus clases y evaluaciones, haciendo parciales orales sin un segundo evaluador y en horarios ajenos a los de la sesión (sin mediar con los estudiantes). Situación que violaba los acuerdos institucionales y tergiversaba la norma a beneficio de ellos. Recuerdo que un profesor, directivo en algún momento del programa, nos cancelaba las clases cinco o diez minutos antes sin excusa alguna (cuando llegaba a clases) y en alguna ocasión solo vimos cuatro o cinco clases durante todo el semestre. Mismas, en las cuales nos embutió las temáticas sin mayor desarrollo y con tal de “cumplir” con el plan de estudio. Además, nos pidió realizar su evaluación docente sin tener en cuenta todas sus ausencias, puesto que, como según nos dijo, “ya habíamos cumplido a cabalidad con el plan de estudios y las notas eran negociables para no afectar a nadie”. Así, muchos estudiantes (entre los cuales estoy yo) accedieron a realizar la evaluación para no verse afectados ni en el curso ni en el promedio.

Por otra parte, las clases se prestaban para aumentar el desprestigio de unos profesores sobre otros o para alimentar querellas y problemáticas personales entre distintos agentes institucionales. En más de una ocasión las clases fueron utilizadas por los profesores para hablar mal del rector, el decano, el director, la institución y demás. En más de una ocasión, se utilizaban los espacios académicos para exacerbar los odios de partidos políticos hegemónicos y la contraparte o los pensamientos emergentes. En más de una ocasión se nos incitaba al odio, el inconformismo y las acciones de hecho por parte de algunos profesores, quienes sabíamos que buscaban situaciones personales al respecto de estas acciones. En más

de una ocasión, vimos cómo el ser del agrado de un profesor o el estar en un grupo de investigación y no en otro suponía ventajas a futuro en lo que respecta a posibilidades de estudio, trabajo, investigación y demás.

Todas y cada una de estas situaciones anteriormente señaladas afectaron de alguna u otra manera mi proceso formativo. No solo porque el acumulado de estas experiencias te lleva tarde que temprano a que te adaptes a estas prácticas para “sobrevivir” o “sobrellevar” la vida universitaria, sino porque de a poco te vas diciendo y convenciendo a ti mismo que así funciona el mundo y no hay nada que hacer; que te adaptas y aprehendes a sacarle provecho a eso, o te lleva el que te trajo mientras padeces constantemente las estructuras que tanto conoces, criticas y te niegas a aceptar.

Todas estas prácticas, en su gran mayoría, siguen replicándose en el ejercicio formativo e inclusive en el ámbito profesional. No de gratis tenemos a grandes intelectuales en el mundo acusados de persecución sexual, de payola, de robo de ideas, de nepotismo, de racismo, de plagio o sobornos etc. No de gratis, muchos profesionales y profesores de las universidades públicas han sido puestos allí por amigos o conocidos que tuvieron el poder o la influencia suficiente para afectar el resultado laboral o de perfil (cosa que también he padecido en algunas ocasiones y que te hacen sentir no sólo triste, sino también lleno de impotencia). Inclusive, uno puede pensar que todas estas acciones formativas hoy constituyen el común denominador de los problemas sociales del país. Razón suficiente para pensar que sí existe una correlación directa entre estas prácticas formativas universitarias y las prácticas profesionales de los agentes sociales. Algo que puedo comprobar con algunas de mis experiencias como profesor universitario.

De los quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en el ejercicio docente

Soy consciente que la academia y la educación son espacios llenos tanto de alegrías como de desilusiones; de reconocimientos como de menosprecios; de prácticas éticas, morales, solidarias, de respeto e integridad, como de prácticas de violencia, exclusión, competencia, rechazo, envidia y recelo (hasta odio en muchas ocasiones). Y lo paradójico de todo esto, es que este lugar dicotómico, ambivalente y tensionante, me gusta.

Soy profesor universitario desde el año 2017. Y lo soy por convicción, no por dinero o porque tocó (como muchos de mis compañeros que así lo manifiestan, estar ahí por un salario que les permita vivir). Siempre quise, desde que estaba estudiando la carrera, dedicarme a ello. Me hacía sentir muy bien el poder ayudar y explicar a mis compañeros algunas temáticas que se les complicaba. Además, también lo soy por algo de suerte, puesto que al momento de graduarme y buscar trabajo algunos profesores se fueron a culminar sus estudios posgraduales, otros se jubilaron y otros simplemente renunciaron por cansancio o problemas académico–personales. Situación que me permitió una entrada al mundo académico institucional en la Universitaria que aún no he soltado.

A continuación, quisiera compartir–exponer algunas de las experiencias de quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos que, soy consciente, he llegado a provocar durante y con mi ejercicio académico profesional como profesor universitario. Un espacio de problematización convertido en reflexiones categoriales y epistémicas con el cual, siguiendo a González González (2021) se exploran aquellos aconteceres pobres y dolientes del ser (en este caso el ser profesional) que despliegan una conciencia de sí trascendente.

Anécdotas del rol docente menospreciante

Cuando recién comencé mi vida profesional, debo admitir que me costó muchísimo adaptarme a estar del otro lado del escenario educativo. Allí, donde ya no debes ni tienes que callar y escuchar, sino hablar, proponer, conversar y debatir; lugar donde no solo ves el mundo desde otra perspectiva, sino en el cual logras comprender a ciencia cierta la dificultad que atraviesa el quehacer educativo. Allí, en ese teatro del poder educativo aprendí que por más preparado que estés para dar una clase y manejar una discusión acerca de alguna temática, jamás podrás controlar del todo el escenario y cualquier momento de distracción puede salirte caro; comprendí, además, que, sin importar la preparación de clase, en algunas ocasiones jamás podrás captar la atención del otro.

Lo primero que quisiera compartir, es justamente el poder de la palabra; el ser el juez que acalla y ordena el discurso. Esto, porque en algunas ocasiones he dejado de lado ciertos comentarios de mis estudiantes al respecto de algún tema en específico y he profundizado en otros. No solo con la intención de evitar llevar las discusiones hacía temas que no manejo a la perfección o que solo no me parecen trascendentales, sino también, con miras a quemar (o hacer) tiempo y pasar algunas clases que terminan por volverse complicadas. Estas situaciones han generado que se pierda el interés por las clases y los estudiantes regresen a sus celulares o simplemente deseen cumplir con las actividades programadas para otorgar una nota.

Soy consciente que cortando (y cooptando) muchas discusiones en clase y de alguna forma imponiendo una ruta analítica y discursiva de las temáticas abordadas en ellas, he conseguido cumplir los objetivos institucionales y evaluativos. En esta medida, he impuesto

mi figura de autoridad y he hecho valer el poder del profesor como regente del curso; he utilizado la posición del dador de la palabra para acallar algunas intervenciones que quizá alimentarían las divergencias cognitivas y liberarían el espíritu del conocimiento y con ello, la formación crítica, democrática y emancipada a la que aludió alguna vez Adorno (2002). Sin embargo, también he estado al otro lado de la balanza y he promovido la plena libertad discursiva o el libertinaje académico, es decir, he desviado deliberadamente las temáticas de los cursos para enfocarme en conversaciones culturales, políticas, económicas y demás. Esto me ha permitido resolver y pasar el tiempo de algunas clases, pero así mismo ha implicado vulnerar el ejercicio formativo de los estudiantes en cuanto se hace necesario profundizar en algunos puntos concretos; en cuanto hay reclamos acerca del objeto mismo del curso y la formación profesional⁶.

Entre tanto, he usado los espacios académicos para hacer alusión a discusiones concretas; para criticar y cuestionar decisiones de índole política e institucional (e inclusive nacional) de algunos agentes sociales; para imponer perspectivas de mundo e instar y cuestionar algunos horizontes de sentido. Ello, empero, a través de la violencia y el poder estructural, usando el sarcasmo como arma para disuadir argumentos o sólo como mecanismo de ocultamiento del poder mismo; para alivianar algunos comentarios que pueden llegar a ser groseros e impositivos. Además de permitir que estos procesos y herramientas discursivas también sean usadas en mi contra; es decir, no corregir a tiempo estas acciones estructurales

⁶ Sin embargo, esto demandaría una discusión más profunda y elaborada acerca de la pertinencia de algunos contenidos y procesos formativos en las aulas de clase, puesto que ceñirse excesivamente al currículo o guía de actividades y temáticas, también puede coaptar el proceso mismo de aprendizaje y afectar la autonomía del pensamiento.

(antes bien quizá potenciarlas), lo que de alguna forma legítima su utilidad y su valor en las clases.

Por otra parte, al igual que algunos de mis profesores de pregrado he utilizado la normativa institucional a mi favor y he jugado con ella de acuerdo a las distintas necesidades educativas que he tenido a lo largo de los semestres. He defendido la norma y los derechos de los distintos estamentos que componen la universidad cuando esto me conviene para realizar procesos evaluativos, ponerme al día en el tiempo de clase o asistir a algunos espacios de información y de lucha complementarios a mi actividad profesoral, pero, así mismo, la he cuestionado cuando de perder tiempo se trata con algunos eventos que pareciesen irrelevantes o intrascendentes⁷ (como asambleas o reuniones), o en cuanto los estudiantes abusan de ella para tener ventaja al respecto de sus compañeros o solo para sabotear los escenarios educativos.

Además, debo mencionar que en algunas ocasiones no me he comprometido con su enseñanza y he pasado de su señalamiento y defensa. Antes bien, por momentos he defendido el anarquismo de la norma; su desconocimiento en lo que respecta a la hora de llegada al salón, las asistencias a clases, el uso o no de algunos dispositivos, el comer o no en las aulas, el uso de los vapeadores, e inclusive la hora de salida de clase (que suele afanarse más por parte de los estudiantes que por mí mismo, sobre todo en los horarios nocturnos).

⁷ Me parece pertinente señalar que esta aseveración de impertinente e intrascendente no es un comentario únicamente personal sino en sí mismo generalizado entre la comunidad estudiantil y profesoral. Quienes parecen manejar una interesante ambivalencia ante estas situaciones, puesto que ambos estamentos critican estos espacios al señalar la poca o nula participación en ellos, pero así mismos señalan que son necesarios. Esta situación paradójica, sin embargo, es justamente la que me permite realizar esta afirmación, puesto que en muchas ocasiones son los mismos estudiantes quienes señalan que tienen asamblea de estudiantes, pero que son conscientes que son espacios perdidos.

Estos comportamientos, soy consciente, han generado que los y las estudiantes se relajen mucho (quizá en exceso) en mis clases y resten importancia tanto a ésta como a las normativas mismas. Cosa que me ha permitido llegar a una conclusión que he venido construyendo. El extremo de no aplicar una normativa fuerte o la liberación del yugo normativo, también tiene y genera sus problemas de quiebre y reconocimiento, ello, en tanto que las figuras y los agentes sociales que se reconocen en el aula y en la institución misma pierden su capacidad de injerencia en las relaciones sociales; pierden el respeto mutuo y terminan por desconocerse. Al respecto de esto último, algunos estudiantes en distintas ocasiones y semestres me han comentado que debo imponer más orden en el salón de clases para evitar situaciones de descontrol e injusticia. Puesto que, como ellos mismos me lo han señalado, reconocen que soy “relajado” y esto hace que me la monten y no me tomen en serio.

En alguna otra ocasión, por ejemplo, tenía programado un taller temático para ser desarrollado en clase con mis estudiantes. El cual, sin embargo, nunca se desarrolló porque les había pedido (en la clase anterior) que previamente leyeran el documento que necesitaríamos para la actividad y ellos no lo habían hecho. Inclusive, manifestaron (algunos de ellos) que no había mencionado ese pequeño detalle de la lectura. En resumen, tenía una actividad programada en clase que no podía desarrollarse porque un grupo de estudiantes no habían realizado la lectura y, como tiempo después vinieron a comentarme algunos de ellos, les daba pereza hacer la actividad.

La situación y la posición de los estudiantes al respecto de la actividad me molestó más de lo que pensé y terminé primero por desmentir si era o no cierto que había dejado una lectura previa para desarrollar la actividad. Lo cual, algunos de ellos terminaron por

consentirlo y darme la razón acerca de la misma. Inclusive, en el salón había estudiantes con ella. Lo cual facilitó el demostrarles su falta. En segunda instancia, terminé aceptando que el taller no se realizara y que daríamos la clase magistralmente (como ellos estaban acostumbrados). Sin embargo, y creo fue mi error particular en su momento, les comenté que solo me quedaría en el salón y solo haría clase con aquellos/as estudiantes que tuviesen la lectura. Es decir, terminé sacando del salón a los y las estudiantes que no habían querido, por X o Y motivo, participar de la actividad.

Reconozco que mi decisión estuvo mal, que coopté el derecho de mis estudiantes y que esto fue un exceso de autoridad. Inclusive, esta situación terminó no solo con una carta por parte de mis estudiantes en contra de mi decisión, sino con un llamado de atención por parte de mis jefes, quienes me hicieron notar el error y mi mala decisión al respecto del ejercicio que tenía programado.

Justamente, fue a partir de este llamado de atención que me comencé a cuestionar acerca de mi papel como profesor, y acerca de mis acciones pedagógicas; si estaba o no realmente dispuesto a replicar algunos de los comportamientos y violencias que yo mismo había padecido como estudiante (en algunas ocasiones me sacaron también de clases por las mismas razones y otras menos académicas). Fue con ese episodio que tomé la decisión de ser más “relajado” y menos “problemático”. Pero esta decisión tampoco ha sido del todo asertiva, puesto que el opuesto (el ser excesivamente flexible) también me ha traído sus problemas.

Generalmente, por ejemplo, no ejercía ningún control de asistencia a mis clases y no era tan rígido en lo que concierne a las horas de llegada y las situaciones que se presentaban en la vida diaria (accidentes, calamidades domésticas o la mera existencia). De hecho, solía

comentarles a mis estudiantes que el ejercicio formativo y académico es no solo ético e individual; que debe nacer de todos y cada uno de ellos y debe estar mediado por una intención, un querer o un motivo personal y trascendental; sino que también requiere de armonía, paciencia, suerte y mucha constancia, y que a veces también supone entender las diferentes situaciones que la vida demanda.

Gracias a este discurso, que algunos de mis estudiantes entendieron muy bien por lo que he podido reflexionar, hubo un tiempo en que éstos no volvieron a clase y terminaban, además, ganando las materias porque los incluían en trabajos que realizábamos en el aula o que terminábamos en casa. Ya luego comprendí, entonces, porque insistían tanto en que el tiempo no les alcanzaba y que se sentían más cómodos/as terminando estos en casa, la idea era solo evadir las horas de clase.

Por último, una situación que ha terminado por marcarme profundamente en mi quehacer formativo, el uso del lenguaje y las múltiples formas de violencia que están contenidas en él y que resultan inconscientes y que son transversales, además, a las diferentes dimensiones que nos componen como seres humanos.

Una vez intentamos una metodología de clase bastante particular con un colega del Departamento. Nos repartimos y acompañamos en el desarrollo curricular de las clases de un semestre académico, esto, con la intención de ofrecerle a los estudiantes dos perspectivas distintas acerca de un mismo tema; con la intención de procurar divergencias y conversaciones multidisciplinares, ya que él aportaría una perspectiva histórica y yo una lectura antropológica. Y aunque la idea en sí misma pretendía ser buena, su desarrollo nos implicó repensarnos constantemente, puesto que ninguno de los dos estábamos acostumbrados a ello.

En uno de los intercambios o momentos de discusión, en los cuales yo tomaba la palabra para complementar a mi colega, me referí a una lectura particular acerca de las explicaciones históricas (y si se quiere clásicas) que tuvo la academia al respecto del papel del mito en la conformación social. Me refería a Freud y al lugar de la prohibición en el nacimiento de un poder coercitivo que imponía una figura de autoridad y un papel concreto a la mujer, entre otras cosas, paternalista y machista. Comentario que a una de mis estudiantes pareció disgustarle.

Hasta allí, ningún problema. Sin embargo, cuando ella terminó su disertación yo quise explicarle que solo ofrecía una lectura, más no la única, acerca de las explicaciones que le hemos dado al mito y al ejercicio social, pero fallé en utilizar un par de palabras que ella quizá vio como amenaza o como imposición. Puesto que le dije, cuando ella me interpeló acerca de mis afirmaciones, “me afecta tu comentario, quisiera saber más al respecto del por qué afirmas eso”. Ahora, y aunque reconozco que el “problema” o el meollo del asunto fue el uso de la palabra “afecta”, esto lo dije en un tono ameno y con la intención de profundizar en los argumentos que ella tenía para entender mejor su lógica acerca del pensamiento del mito y sobre las posibles perspectivas que ella podría ofrecerme para poder entender otras visiones de mundo.

Sin embargo, estoy seguro de ello, puesto que jamás aceptó mi disculpa ni pública ni personal acerca del uso de esta palabra, malinterpretó mi intención, mi tonalidad y mi posición al respecto de su respuesta, porque inmediatamente cambió su disposición hacía mí y empezó a tildarme de machista e impositor. Inclusive, aun cuando en clase corregí mi palabra y le expliqué a ella (y a los demás), que quería referirme a otra cosa con mi expresión y que somos sujetos abiertos a interpretación; que me había equivocado y que por favor lo

entendiera, ella insistió. Y no puedo negar que me afectaron sus palabras, y mucho menos que si le entiendo que existen estructuras de poder machistas que rondan por mí y por las formas de enseñanza en la institución, pero no sé hasta qué punto las acciones, las palabras y las mismas circunstancias, terminan por constituirse en un escenario distinto al que te propones.

Ahora, al respecto de esta situación, hay tres cosas que aprendí no solo acerca de la violencia, sino también de la vida misma. Primera, en algunas ocasiones un error en el discurso sea con una tonalidad, una palabra o solo en el contexto, puede ocasionar un conflicto intersubjetivo o una afectación individual tanto en estudiantes como en uno mismo. Hecho que complejiza muchísimo el rol de enseñanza, porque somos sujetos a errores y somos más falibles que infalibles y, en este sentido, se hace necesario disponer de una actitud menos defensiva o al menos más abierta y solidaria en lo que respecta al encuentro con el otro.

Segundo, y en cuanto existen distintos puntos y divergencias de comprensión, algunos actos que pareciesen ser violentos pueden no serlo, y otros que, aunque estés (y la sociedad igual) dispuesto a entenderlo y defenderlo como correcto y acordes con las normativas y las situaciones del contexto, pueden terminar en realidad siendo más violentos y conflictivos de los que parecen. Circunstancia que me lleva –inevitablemente– a preguntarme por las violencias en sí mismas, por su –aparente– necesidad en la constitución de lo social e individual. Pero esta cuestión será un elemento para analizar más adelante con algunas otras experiencias.

Tercero, y quizá más importante, que efectivamente puedo y he sido violento en el desarrollo del ejercicio docente; que he replicado muchas de las experiencias de violencia

que me constituyeron como estudiante y, finalmente, que debo replantearme muchos ejercicios académicos y formativos de mi práctica docente, tanto para disminuir el ejercicio del poder y las violencias, como para constituir las hacia otras vías que favorezcan el reconocimiento y el aprendizaje.

Con esto, quisiera finalizar (por ahora) con algunas de las prácticas de violencias, quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos que han constituido mi ejercicio docente. En ellas, he procurado plasmar muchas de mis experiencias y de mis reflexiones al respecto. Además, creo que he podido narrar los fundamentos de un problema investigativo que pretende desglosar y analizar estas prácticas que constituyen el diario quehacer del proceso formativo universitario y de la educación misma.

Aprehender a la distancia. Mirar más allá del feudo intelectual

Si bien estas próximas líneas pueden parecer algo lejanas o desarticuladas con el constructo –aparentemente– lógico de los apartados anteriores, antes bien, suponen un ahora epistémico; un madurar ontológico del ser actual o presente que soy y que está en construcción, alimentado de sus supuestos y horizontes investigativos y personales. A continuación, quisiera compartir algunas experiencias y retos que ha dejado la estancia o pasantía internacional en el ejercicio tesístico y personal.

Adentrarse a nuevos mundos supone siempre un aprendizaje inconmensurable; un viaje, como señala Gonzáles González (2021), que reestructura el propio existir (p. 38). Quizá por ello, la llegada a Europa ha marcado con especial sentir al ser que soy, ha logrado sacar a ese ser nostálgico que siempre ha mirado su tierra como sitio casi–perfecto. He quedado

maravillado, atónito y algo bajo de ánimo al enfrentarme al viejo mundo; a un país desarrollado. Mi primer pensar, que mueve gran parte del ejercicio formativo de mi vida y lleva necesariamente a cuestionarme la existencia misma de nuestra sociedad, es que efectivamente somos un país atrasado, y, si se quiere, subdesarrollado.



Plaza de Cibeles–Madrid. Noviembre de 2023.

Resulta inevitable no sucumbir y atribuir elogios a la organización, la limpieza, el clima, los edificios, los trenes, los metros, los tranvías y demás elementos que dotan día a día la cotidianidad europea y que, como latinoamericanos, envidiamos y no hemos sido capaces de desarrollar. Resulta casi mágico la seguridad y la tranquilidad con la que marchan las personas, casi pareciendo transmitir que jamás han sido víctimas de un carro bomba, de un atraco a mano armada o de una bala perdida. Inclusive, esta seguridad que ves reflejada en sus rostros, se te contagia de entrada; esta idea quizá loca de que un mundo utópico es posible.

Descubres entonces rápidamente que Latinoamérica ha sido un lugar de una historia robada, de un futuro perdido y la cuna de una corrupción que nos ha devorado a sí mismo por centenares de años. Sientes, de un momento a otro, unas ganas increíblemente irresistibles de querer quedarte para siempre allí.

Sin embargo, a medida que pasas tiempo en las calles hablando con desconocidos y observando el caos oculto de la sociedad, esta sensación poco a poco se te va desvaneciendo y deriva en nostalgia y decepción. Esa sociedad que has visto de entrada y que te ha sesgado de topetazo por sus grandes maravillas arquitectónicas y culturales, igualmente está sustentada en grandes ilusiones y ensueños. La gente aquí igual vive empobrecida y encarecida hacia dentro de su ser, solo que lo oculta bajo su apariencia externa frente a los demás; igual se ve consumida por su trabajo y sus deudas (que pagan en euros), aunque tengan mayor seguridad laboral y gocen de algún tiempo de ocio; igual existe el odio y la xenofobia, aunque se disfrace de aporofobia o comentarios de sugerencia naturalizados entre sus ciudadanos (cuidado con los gitanos, los moros o los extranjeros); aquí, igualmente hay corrupción.

España, Bilbao y el viejo mundo

España es un país particular. El 50.1% de su población tiene más de 45 años. Por lo cual, su población es predominantemente vieja o mayor. De allí, por ejemplo, que uno de los empleos más populares para los indocumentados que desea hacerse rápidamente de un par de euros al día, sea el cuidado de adultos mayores o limpieza de hogares, que bien podían pasar fácilmente como estructuras abandonadas. Además, su población realiza a diario (sobre

todo los adultos mayores, justamente por ser una tradición de vieja data), el denominado y tradicional “*poteo*”.

Una práctica que consiste en beber pequeñas cantidades de cerveza (o vino en su defecto), denominado zurito, desplazándose entre las múltiples barras de los bares locales durante toda una tarde o noche. En otras palabras, potear es un ir de bar en bar, tomando pequeñas cantidades de alcohol, mientras se intercambian palabras e historias del día a día tanto con los allegados como con los desconocidos, en todo un proceso de hermandad y fraternidad. Una práctica que, sin embargo, se ha ido transformando (al punto de acabarse) consecuencia tanto de la pandemia (que obligó e impulsó nuevas formas de resguardo y de vida privada) como por la constante muerte de la población activa que la lleva a cabo, que cada vez es menor.

España, como su misma población lo reconoce y lo expresa a viva voz, es un país que se ha modernizado en tan solo 20 años (o quizá menos) y que es menospreciado por su propia gente; es un país que alaba y envidia al resto de Europa, arguyendo que países como Alemania y Suiza si son un ejemplo de sociedad a seguir y, además, es un país que, aparentemente, está en una crisis patriótica; en una época de fractura de identidad que está consumiendo sus cimientos como cultura.

Esta situación tan comentada y popularizada por su gente, tuve ocasión de evidenciar personalmente tan pronto como llegué a Bilbao, al País Vasco, una entidad territorial autónoma al interior de España. Lo primero que pude escuchar allí es que los bilbaínos no se consideran españoles, que tienen prácticas culturales distintas, lenguajes diferentes y que su objetivo último tarde o temprano es lograr una independencia. Situación que se repite en algunos otros lugares de España como Cataluña.

Aun así, con todo ello, España, Bilbao, y Europa, siguen siendo sorprendentes; su educación universitaria y su cultura, indescriptibles. Siguen y seguirán siendo, lugares de enunciación fundamental para pensar Latinoamérica, para ver más allá del feudo local y poder reflexionar al interior de nuestro habitar para construir nuevas formas de sociedad. Mismas, que nos debemos hoy por hoy. En Bilbao–España, aprendí a llorar lágrimas de alegría e ilusión, lágrimas de esperanza por la construcción de un mejor país.

Deusto y sus experiencias formativas



Nota: Con Rubén y Martín, doctorandos en Ocio, Cultura y Turismo para la transformación Social, 2023,

Bilbao–España

La Universidad de Deusto me acogió realmente muy bien. Su campus universitario, sus espacios de aprendizaje, sus lugares de enunciación y sus apuestas formativas, desbordaron mis expectativas. El alma mater me permitió encuentros con el otro desde la divergencia y la diferencia, me permitió explorar a profundidad el escenario educativo y fui testigo de la constitución de una idea de universidad que responde a una intención particular de una población capaz de pensarse a sí misma desde el ocio, el turismo, el reconocimiento, la solidaridad y la paz.

Por otra parte, tuve ocasión de compartir no sólo con la profesora Aurora Madariaga Ortuzar, quien me brindó su apoyo incondicional y estuvo siempre pendiente de mi formación epistémica y personal, sino también con los profesores Fernando Bayón Martín y Jaime Cuenca Amigo, dos expertos en las Ciencias Sociales y la Filosofía que se tomaron gran parte de su tiempo en enseñarme a pensar desde otras lógicas y dinámicas (desde una visión de paralaje) las Ciencias Sociales y Humanas.

Tuve oportunidad, además, de reunirme con algunos colegas en formación doctoral e intercambiar perspectivas investigativas que, aunque algo lejanas (en principio) en sus planteamientos y desarrollos a mis horizontes epistémicos e investigativos, eran muy cercanas a los deseos e intereses de todos nosotros como estudiantes y futuros formadores. Eran, complementarios a mis deseos de aprendizaje.

Con todos los integrantes del grupo de investigación en Ocio, Cultura y Turismo para la transformación social, tuve ocasión de compartir los horizontes investigativos de mi tesis y ampliar la discusión acerca de las violencias universitarias, las prácticas de no reconocimiento y menosprecio, los desafíos de la educación contemporánea, los disímiles espacios de poder, los impactos de las diferencias étnicas y culturales en el ejercicio

formativo y los límites ontológicos del ejercicio investigativo que no se reducen a los estudios de caso. Tuve, de esta manera, ocasión de pensar tanto en la razón de ser como en las debilidades de mi proyecto académico; en las posibilidades de mejora y en los límites mismos del ejercicio epistémico que me constituye.

Con ellos y sus inquietudes, logré poner en tensión mis intuiciones investigativas y evaluar posibles soluciones a los desafíos futuros no solo en lo que concierne a la escritura del documento maestro, sino también a las proposiciones e impactos que espero pueda tener este ejercicio. Me informé, entre tanto, acerca de algunas herramientas de convivencia o normativas blandas que funcionan al interior del campus universitario de Deusto y que han fungido (para ellos como institución) como punto de partida para la construcción de escenarios y relaciones éticas.

Estas herramientas, que consisten en pequeñas rutas o guías de comportamiento y convivencia, una vez se publican y se tienen como un medio de interacción y relacionamiento público, logran no solo nivelar las diferentes relaciones de poder y de interacción entre la diferencia, sino también orientar el desarrollo de las mismas; el cumplimiento de las funciones institucionales entre los agentes involucrados que tiene un sustento material.

Gracias a la profesora Aurora Madariaga, el profesor Miguel González y al consejo de doctores de la Universidad de Manizales, me fue posible conocer y experimentar un mundo de ensueño; una serie sin fin de experiencias que hoy por hoy nadie podrá quitarme jamás, me sacan una sonrisa, una lágrima y me permiten alimentar los aprendizajes y saberes teóricos, epistémicos y personales.

La formación doctoral en Diversidad

Antes de finalizar este ejercicio no parametral, aorobiográfico y epistemobiográfico, quisiera dedicar unas cuantas palabras de agradecimientos tanto al doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, como a todos y cada uno sus miembros. A quienes debo experiencias, risas, llantos, expectativas, enojos, alegrías y demás emociones y sentires que sólo acontecen allí donde hay divergencias y perspectivas de mundo significativas.

Así las cosas, quisiera agradecer, sobremanera, a cuatro profesores del doctorado sin los cuales no solo este proceso tesístico sería imposible, sino, justamente sin los cuales jamás me habría salido de los límites o parámetros epistémicos para comprender el mundo con otras visiones y desde distintas escalas.

Al profesor Miguel González González, parte fundamental de mi vida en los últimos tiempos. Un verdadero maestro artesano que supo hacer funcionar en mí un montón de piezas oxidadas y desafinadas que hoy pueden articularse en armonías y resonancias. Un maestro de vida que me ha enseñado a cautivarme con y desde el mundo de las pequeñas cosas.

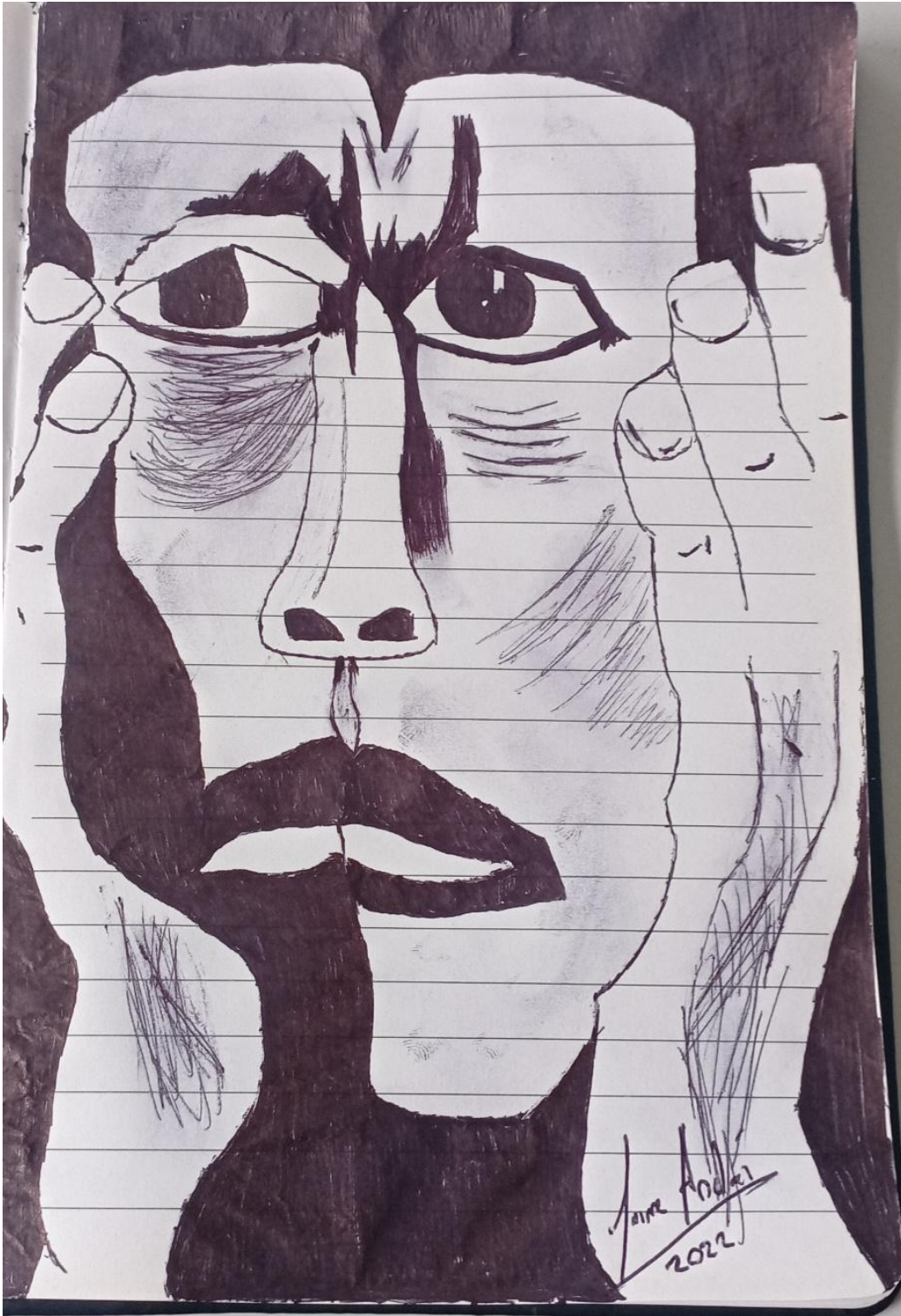
Al profesor Germán Guarín Jurado, de quién aprendí filosofías del sur, pensamientos disruptivos, lógicas emergentes, prácticas y formas de resistencia, y, sobre todo, maneras de ser y estar en la realidad desde los espectros fenomenológicos que constituyen la existencia de la consciencia contextual, temporal y racional. Al profesor Guillermo Orlando Sierra, quien fuera no solo el par lector de este ejercicio tesístico, sino también un maestro en políticas públicas, filosofía política y poéticas de la existencia. Al profesor y director del doctorado en Formación en Diversidad, Gonzalo Tamayo, quien supo ofrecerme las palabras

adecuadas en el momento justo para salvarme del naufragio intelectual y emocional. Un profe del que aún tengo mucho que aprender y al que le debo una sincera disculpa por mis rebeldías y aceleres.

Finalmente, quisiera agradecerles a mis compañeros de cohorte doctoral: Elizabeth Rivera, Julio Ibáñez, Andrés Pineda, Ary Paruma, Viviana Grande y Arley Castro, compañeros de formación que han marcado mi vida y con los cuales hemos construido, de a poco, una red de apoyo académica y bien podría decir, familiar.

Finalmente, y como mención especial de esos compañeros de formación que han aportado algo especial a mí vida, quisiera agradecer a: Carlos Vega, quien me enseñó el valor del sacrificio, la entrega y el compromiso; Oly Maturana, mujer incansable y dedicada que con su humor y su energía siempre logró sacarme una sonrisa; y, Alejandro González, de quien siempre tendré algo que aprehender. Mil gracias.

Capítulo II. Pensar más allá de los quiebres educativos



Dibujo 1. *Nota.* Título Un sentir nostálgico guayasaminizado. Fuente: Elaboración propia.

Despliegue conceptual del segundo capítulo del ejercicio investigativo. Un mapa guía de las principales categorías y ordenamientos discursivos aquí plasmados.

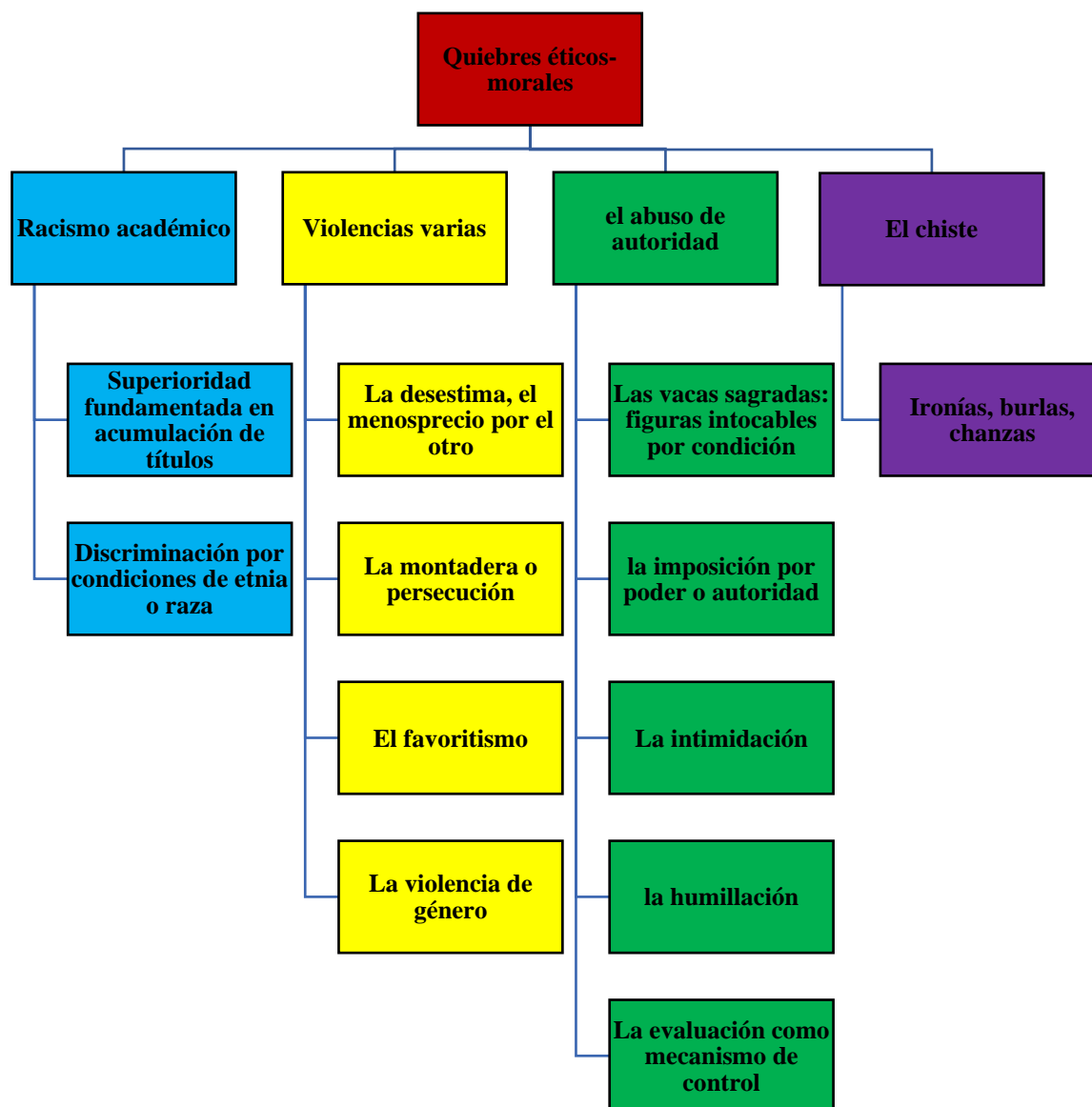


Gráfico 8. *Nota.* Mapas quiebres éticos-morales Fuente: Elaboración propia.

El presente capítulo pretende dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación: Identificar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas. El capítulo se estructuró de tal forma que, cada subtítulo hace referencia a una forma de quiebre ético–moral, menosprecio y no reconocimiento que pudo encontrarse al momento de aplicarse el ejercicio metodológico de recolección de datos.

Sin embargo, como claridad previa y en lo que respecta a la declaración ética y al manejo de datos recogidos para la elaboración de este ejercicio de investigación doctoral, es necesario mencionar que, primero, las identidades de las personas entrevistadas fueron protegidas (por petición de ellas mismas) y únicamente se usaron las iniciales de sus nombres y apellidos. Y, segundo, algunos apartados de las entrevistas (que fueron utilizadas para la construcción del texto) aparecen recortadas, esto, con la finalidad de evitar hacer mención a terceras personas o casos concretos que puedan atentar contra la integridad o dignidad de algún estudiantes o profesor.

El racismo académico

“Está la idea esta de creerse un pseudo mesías que viene a salvar la carrera y al programa de una formación mediocre”

M. C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5

“(…) la causa más común puede ser estigmas que el docente tenga, pues ya hablando por ejemplo lo que es la segregación o ese racismo que muchos tienen arraigado en

sí y que lo expresan abiertamente en el aula de clase”, J. L.

(29/08/2023) ENTREVISTA 2

La práctica de quiebre ético moral, menosprecio y no reconocimiento más común en el ejercicio formativo universitario, de acuerdo con los estudiantes y profesores entrevistados: es el racismo académico (también denominado por muchos de ellos como superioridad académica). Un fenómeno discriminatorio –padecido en mayor grado por los estudiantes– que implica, en primera medida, la defensa de algunos prejuicios arraigados cultural e históricamente al respecto de la figura del profesor como un educador y, por otra parte, la exclusión de algunos agentes sociales por sus características raciales, cognitivas o de personalidad.

De acuerdo con Galtung (1998), existen diversas formas de violencia estructural fundamentadas tanto en las tradiciones históricas de la sociedad (que defienden ideales, nociones, principios, ideas, percepciones o preconcepciones de algún tipo por raigambre) como en las funciones o roles que legitiman ciertos grados de prevalencia y poder de algunos agentes sociales al respecto de otros (p. 10). Formas simbólicas objetivas que los estudiantes y profesores reconocen en la práctica académica formativa como una condición natural de poder:

yo diría que las interacciones humanas y más en un carácter académico están arraigadas o hay tipos de violencias que se han tolerado, por ejemplo, pedagógicamente hablando, que el docente sea superior al estudiante es una forma de agresión directa que se ha transversalizado en la sociedad, o sea, que se ha permitido y que se tiene estigmatizada, o sea, el docente siempre va a ser superior entre comillas

al estudiante porque tiene un conocimiento diverso”. J. L. (29/08/2023)

ENTREVISTA 2

Esta preponderancia otorgada –y naturalizada– socialmente a la figura del profesor (reconocida por ellos mismos) con respecto a los estudiantes, se ve reforzada, siguiendo la propuesta de Galtung (1998), primero, tanto por el estatus o condición que reciben éstos no solo de parte de la institución universitaria, que los exalta para aumentar su fama, su rentabilidad o su estatus como empresa académica, sino también por los grados de estudio, los conocimientos académicos alcanzados, los logros personales, los premios recibidos, las menciones nacionales e internacionales, las condecoraciones, las investigaciones, las publicaciones académicas y demás capitales simbólicos que éstos ostenten o hayan acumulado en su trayectoria profesional y tengan algún valor para el campo académico universitario.

Segundo, ésta preponderancia también se ve reforzada por el respeto, la autoridad y el “endiosamiento” o revestimiento simbólico que reciben de parte de los estudiantes, quienes suelen elevarlos a grandes intelectuales, sabedores o conocedores del mundo y a depositar en ellos un exceso de confianza y virtud (Galtung, 1998, p. 120). Y, tercero, como señala el propio Galtung (1998), también se ve incrementada por la presión o las exigencias de cumplimiento de las estructuras sociales que imponen tanto una ruta o guía de acción, como un castigo o una sanción a todos aquellos que no cumplan con las instituciones de comportamiento establecidas (p. 116).

Así las cosas, el racismo académico en la universidad se traduce en dos dimensiones (según las experiencias recopiladas): por un lado, está que los profesores –social institucional e históricamente– son considerados mejores y más valiosos per sé que los estudiantes. Una

apreciación que llega al grado de considerarlos –y denominarlos– como vacas sagradas (ver más adelante); es decir, como seres intocables e incuestionables reconocidos por su laboriosa función: forjar a los profesionales del mañana y garantizar la base de la reproductividad socioeconómica del mundo. Y, por otro lado, el racismo académico implica que el lugar ocupado por los estudiantes no solo es inferior sino también desprestigiado, cargado de connotaciones negativas y peyorativas que terminan por considerarlos como vagos inútiles, o, inclusive –a nivel popular–, como inadaptados sociales.

Así mismo, de acuerdo con los datos recopilados, este racismo o superioridad académica implica la persecución, exclusión y negación de ciertos agentes o clases sociales por y según sus capacidades de raciocinio, aprendizaje, deducción lógica, rasgos particulares, sentido común o características cognitivas (un nivel de violencia que en Galtung (1998), se desarrolla a partir de la noción de violencia cultural (pág.16). O, en otras palabras, por una serie de condiciones que les son atribuidas de antemano a los estudiantes de acuerdo con la raza, la situación socioeconómica, el estrato o el género. Una práctica de violencia que descansa en la segregación por las condiciones étnico–raciales o fisiológicas como –y, sobre todo– en las facultades intelectuales de los agentes sociales. Como lo atestiguan los propios estudiantes...

- *“(...) en estos últimos días, tuve un problema con un docente respecto a la calificación de un trabajo, donde sin leerlo, absolutamente nada del trabajo, digamos que atacó hacia mi persona y hacia el trabajo diciendo que era un trabajo mediocre y que eso implicaba que yo también era un mediocre (...) un caso con mi condición de campesino, porque muchas de las personas de la ciudad consideran la vida en el campo como algo salvaje, o sea, lo estereotipan mucho, entonces son comentarios*

que por ejemplo se escucha de muchos estudiantes, pero también mucho de docentes, de que te consideran, digamos, como algo totalmente alejado de la civilización, estampándolo a uno en un estereotipo de ignorante, de que no conoce la vida civilizada” D. M. (11/10/2023) ENTREVISTA 13

- *Un compañero que se llama (...) él se viste de una forma como muy urbana, de tenis, de piercing, aretes y así, entonces en una ocasión le preguntaron, el profesor le preguntó sobre algo de una lectura que él había puesto, de una de las tantos ejercicios que él ponía para las clases, entonces él contestó y esa misma forma de ser de él pues tiene como un tono de voz, cierto, como muy folclórico, muy popular, entonces el profesor lo interrumpió y le dijo que pues él no hablaba como un académico, ni se vestía acorde con lo que él estaba estudiando, entonces que lo que él decía no era importante. Inclusive el profesor en una ocasión le dijo que él se vestía como un ñero. J. C. (12/11/2023) ENTREVISTA 17*
- *“El docente que sencillamente no le agradan las actitudes del estudiante lo ignora, ya sean sus aportes, ya sean sus opiniones, así la opinión del estudiante sea muy acertada y acorde al texto, si simplemente el docente ve que no sé, un ejemplo el estudiante es de comunidad afro o es libremente gay o de la comunidad LGBTI, y el profesor es xenófobo, que los hay, simplemente dice: Ah, bueno, y sigue con otro, eso yo considero que es una forma de evadir o de ignorar a la persona por mera discriminación, pues sí es una discriminación, por el mero hecho de ser de tal forma, que nos ha tocado ver, me ha tocado ver que hay docentes que no le dan esa atención al estudiante por x o y motivo, y pues realmente es complejo o docentes que simplemente el estudiante no le cae bien por su actitud o por su personalidad y no le*

da la relevancia a su opinión o no le importa sencillamente.” J. L. (29/08/2023)

ENTREVISTA 2

De acuerdo con Galtung (1998) y las víctimas aquí entrevistadas, el racismo académico termina por construir una forma de encuentro diferencial entre estudiantes y profesores; un tipo de relación que trasciende el desequilibrio natural existente en el proceso educativo entre formador y formado (que se fundamenta en un maestro con experiencia acerca de algún tema particular y un aprendiz dispuesto a recibir una guía, acompañamiento y asesoramiento para instruirse; es decir, un desequilibrio de poder y de función epistémico aceptado y hasta cierto punto, necesario) y constituye una jerarquización del poder que agudiza la consideración de inferioridad, subordinación y violencia hacia los estudiantes. Esto, al punto que estos últimos –en general– suelen ser catalogados como brutos; como sujetos inútiles, torpes, necios, excesivamente desarreglados o incapaces en términos académicos y personales. Como lo afirman las propias víctimas...

- *“(...) en el ejercicio universitario considero que sí hay docentes que, bueno, no los he tenido yo directamente, pero sí docentes que conozco que son extremadamente prepotentes que tratan al alumno de bruto” J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2*
- *“Está la idea esta de creerse un pseudo mesías que viene a salvar la carrera y al programa de una formación mediocre o esta idea de que los estudiantes somos brutos porque no pensamos como ellos o porque no tenemos las capacidades que esperan” M.C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5*
- *“A veces ciertas respuestas de los profesores, ciertos, como decirlo, o sea, no es tanto a veces esas las preguntas sino como uno intenta, o sea, uno como estudiante intentando responder o soltar un comentario referente a alguna explicación de algún*

tema y pues que el docente termine como, es que eso no es así, deje de ser tan bruto”

D. R. (11/10/2023) ENTREVISTA 14

- *Yo siento que, pues yo ahorita no sé si se vea, pero lo que se veía en esa época, pues hace diez años, eran palabras como brutos, tontos, ignorantes, cierto, puede que los profesores muchas veces no los dijeran directamente en un salón de clases o directamente a la persona, pero si de pronto en conversaciones con uno si lo decían, y es algo que aún uno escucha con ciertos profesores, cierto, como de la incapacidad de sus estudiantes, esto rosa el insulto o la discriminación.* S. R. (06/10/2023)

ENTREVISTA 11

- *“Pero si es una forma violenta para decir es que eres un bruto, además, es difícil, porque hay algunos profesores que se la saben disfrazar bien, en vez de decirle eres un bruto directamente, lo pueden decir de otra forma”* J. S. (05/09/2023)

ENTREVISTA 6

- *El profesor hacia comentarios incómodos, por ejemplo, una vez, les dijo brutas a unas compañeras, brutas directamente, lambonas les decía, en cierta ocasión él dio una indicación al grupo y pues todos nos quedamos callados y sólo una compañera dijo bueno señor, y él dijo, quien dijo eso, y la compañera dijo yo, y dijo disque eh, tras de bruta, lambona”* S. C. (28/09/2023) ENTREVISTA 10

Esta situación, enmarca el racismo académico en su naturaleza más apremiante. Implica, además, como asegura Galtung (1998), una fragmentación y un daño a nivel emocional, que desquebraja las interacciones sociales (p. 44). Sin embargo, el racismo académico no se detiene aquí, ni tiene esta única condición humana.

Los alcances del racismo institucional e histórico

Sin embargo, el racismo académico no se limita a estas prácticas de jerarquización y estigmatización hacía los estudiantes, también existe un nivel fundamentado no tanto en las condiciones y características étnicas, raciales o cognitivas de éstos grupos sociales, sino más bien en el valor que reciben algunos pregrados o programas académicos al respecto de los otros; es decir, como señala Galtung (1998) a formas estructurales que reposan en las instituciones culturales (p. 16). Una forma de violencia y exclusión –también naturalizada– cimentada en la preponderancia histórico–simbólica que tienen algunas ciencias del conocimiento (con respecto a otras) sea por su tradición, su aporte social, el estatus o la condición de prestigio que esta produce para las personas (y los grupos poblacionales) que las estudian y desempeñan.

Uno de los casos más reconocidos en el mundo cultural, institucional y académico colombiano es el de las ciencias duras frente a las blandas; es decir, entre las ciencias positivas y las interpretativas. Entre carreras que históricamente han sido catalogadas como buenas, mejores, superiores, más rentables o, inclusive, más útiles que otras. Dentro de estas consideraciones históricas se encuentran, por ejemplo, los pregrados como Medicina, Derecho o Ingeniería (en la gran mayoría de sus áreas de conocimiento) que no sólo tienen una mayor demanda en el mercado académico–laboral frente a carreras como Artes, Música, Antropología o Ciencias Sociales, sino que en sí mismas suponen más valor a las instituciones educativas (tanto de carácter público como privado) que ven en ellas una oportunidad para fortalecer sus portafolios institucionales al igual que sus ganancias económicas y simbólicas.

Esta situación, sin embargo, ha llevado no solo un aumento en el valor de matrícula sino también un incremento en el estatus que estas carreras producen. Por lo cual, existe una elitización cultural, institucional y académica al respecto de los estudiantes y profesores que se forman y educan en estas carreras, quienes adquieren un mayor prestigio en comparación con los demás pregrados que pasan a ser considerados como improductivos y de menor valor o calidad. Inclusive, muchos de ellos resultan incomprensibles, misteriosos o inútiles para la sociedad (y, en muchas ocasiones, para los estudiantes de éstas carreras históricas), como lo es el caso de las Artes Escénicas.

Esta tipología académica de racismo institucional tiene varios niveles. Primero, uno económico, basado en las discriminaciones salariales o en las condiciones contractuales de los profesionales en el país. Situación que ha llevado a que generalmente sean mejores pagas –y más seguras laboralmente hablando– las carreras históricas y duras que las blandas o humanas. Segundo, uno social, fundamentado en la exclusión que acontece a la hora de forjar y constituir relaciones entre estudiantes (y profesores) al interior de una institución educativa; una práctica que suele circunscribirse a nichos de personas muy específicas de una misma carrera, estrato económico o nivel de prestigio, siempre excluyendo a las demás. Una forma de racismo que conlleva a una organización académico–social excluyente de la diferencia y, en algunas ocasiones, a la violencia estructural como señala Galtung. Tercero, uno político, que enjuicia, separa y discrimina a los estudiantes, los profesores y los pregrados por ideologías de izquierda o por la cercanía con ciertas epistemologías que son consideradas malas, perversas o simplemente equivocadas, tal como se señalan los estudiantes y profesores...

“También está la competencia entre la academia de cuál ciencia es mejor, entonces están los de antropología minimizando o desprestigiando al resto de la facultad, lo mismo los de sociología, lo mismo los de derecho y ni hablar de los de medicina. Los de historia los dejan a un lado, pero por más que los de historia a veces no hablen, se creen hasta mejores que el resto de la facultad. Y creo que de una u otra forma ese mismo ambiente tóxico permite que sea abran los mismos contextos, o las mismas actitudes que dan paso a violencias no solamente entre estudiantes y docentes o viceversa, sino que también entre estudiantes se ve una violencia también como basada en la superioridad” S. J. (12/11/2023) ENTREVISTA 18

Finalmente, este racismo académico también puede verse reflejado en la estigmatización, la mala fama y el desprestigio que reciben algunos tipos de formación no profesional de nivel técnico o intermedio que no cumplen con los estándares universitarios o con el estatus social suficiente, como es el caso de los estudiantes del SENA y algunos otros institutos o corporaciones, que suelen ser menospreciados y descalificados tanto por el mercado laboral (donde perciben un menor salario y menos seguridad contractual) como por sus homónimos universitarios, que se burlan no solo de la calidad y la condición académica que los estudiantes reciben, sino también de las capacidades cognitivas y las habilidades que son capaces de desarrollar durante su formación.

Todas estas cualidades o condiciones del racismo académico en este nivel aquí descrito (que, como se advirtió antes, resultan ser estructurales a la cultura colombiana e implican una violencia, una estigmatización y una lucha entre profesionales y sus valoraciones en lo simbólico y en lo normativo) se re–producen tanto entre estudiantes y

profesores de la universidad como entre carreras y pregrados de la institución, como así lo atestiguan y pudo entreverse con algunos de los entrevistados en los grupos focales...

- *“Bueno, yo creo que hay que mirar como cosas, cierto, y es las prácticas de algunos profesores, que tienen digamos como en su proceso de formación algún tipo de limitación tal vez, no sé, ideológica o académica puede ser, porque esto veo yo que es más como una especie de discriminación como epistemológica que se reduce a ¿Usted es qué?, licenciado, ¡ah! entonces eche para allá. Hay una situación entre que ha sido digamos práctica no cotidiana, pero si ha sido practica de algunos docentes, de la división o la discriminación entre tus historiadores y los licenciados en las ciencias sociales, que inclusive he escuchado que los separan y les dan un trato diferente” A. C. (06/10/2023) ENTREVISTA 12*
- *En mi caso las que he presenciado son básicamente en tres aspectos específicos, estigmatización por la carrera que los estudiantes estudian (...) con respecto a la estigmatización, por ejemplo, es como bueno, ¿usted qué estudia?, no, historia o ciencias sociales, ah ¿y ya le enseñaron a tirar piedra o ya le enseñaron a matar agentes del Esmad?, comentarios así que pues sí, generan cierta violencia y cierta estigmatización hacia la carrera” N. A. (11/10/2023) ENTREVISTA 15*

Descritos los niveles y la naturaleza del racismo académico, queda la pregunta por la afectación, por el problema –y las consecuencias– que tiene ésta violencia en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas; queda, la pregunta por los daños e implicaciones que tienen estas prácticas en esos niveles no visibles a los que se refiere Galtung.

Los quiebres éticos–morales del racismo

Podría afirmarse, siguiendo a Honneth (2017), que a partir de estas violencias estructurales que enmarcan los límites de las estructuras éticas y de la realidad última determinando las orientaciones de acción de los miembros de una sociedad (p. 16), ocurren no solo quiebres en el nivel de la autoconfianza de los individuos (los estudiantes, en este caso), sino también roturas normativas e institucionales; quiebres éticos–morales que deterioran los principios del reconocimiento simbólico y con ello, los fundamentos de la eticidad.

Así las cosas, y en concordancia con las experiencias de las víctimas, cuando el racismo violenta los principios que sustentan la dignidad y el respeto de los agentes involucrados en el proceso social y se internaliza en las instituciones públicas (universidades, colegios y demás), se instaura una lógica de discriminación que menoscaba la integridad y la autoconfianza del individuo. Se institucionaliza una forma de menosprecio que destruye la autonomía del sujeto, su función como agente social (el futuro profesional) y todo pensamiento positivo que tenga éste sobre sí mismo.

Entre tanto, en la medida en que estas estructuras sociales, como sostiene Honneth (1997), rompen con el reconocimiento social y las prácticas de socialización, se constituyen tipologías de individuos enfermos, deprimidos, desolados y rotos internamente en sus múltiples dimensiones como persona; sujetos perdidos e incompletos dispuesto a abandonar su lugar en el mundo porque no encuentran en él ningún sentido (p. 90), porque, como sostienen los estudiantes y profesores, allí no existe un valor trascendental

“Porque es que más allá de que le digan a uno que no sabe leer o que le digan es que estás estudiando la carrera que no debería ser, golpea fuerte, porque ya empieza a haber una crisis existencial, una crisis para la vida, porque ya empiezas a decir no valgo la pena, no valgo ni cinco pesos (...) hasta incluso te dan ganas de llorar porque ya uno dice esta no es mi carrera, debería retirarme, me largo o lo que sea, en mi caso, retirarme y volver a mi lugar de origen”. J. S. (05/09/2023)

ENTREVISTA 6

Por otra parte, cuando el racismo permite una violación de los derechos que dignifican al sujeto como ser jurídico (es decir, cuando no se reconocen o son pasados por alto los acuerdos y reglas de convivencia que otorgan un reconocimiento a los agentes sociales), asegura Honneth (1997), se debilitan los entramados de confianza y los principios de eticidad o intersubjetividad entre individuos; se dañan tanto las expectativas de comportamiento esperado por los agentes sociales como los fundamentos mismos del derecho; es decir, se rompe con los procesos democráticos y de participación ciudadana (no solo en el ámbito comunicativo, sino también moral).

Se generan, dicho en palabras del mismo Honneth (2011), diagnósticos o patologías sociales, es decir, situaciones conflictivas, de ineficiencia, anomía, enfermedad o estados de sufrimiento, que pueden destruir a la sociedad y a los valores portantes de lo justo (p. 114). En palabras de Honneth (2011)

Tanto el término <<diagnóstico>> como el de <<patología>> que están estrechamente vinculados con el interés del conocimiento de la filosofía social, provienen del ámbito de la medicina. Con la palabra <<diagnóstico>> se entiende aquí el principio la captación exacta y la identificación de una enfermedad, por la que

el organismo humano está afectado. Como criterio para que sean medidas manifestaciones anormales sirve una idea química de salud que, para simplificar las cosas, se refiere a menudo a la mera capacidad de funcionamiento del cuerpo. El término <<patología>> se comporta de manera complementaria al término <<diagnóstico>>. Mientras que al principio se denominaba de esta manera a la ciencia de las enfermedades, hoy día se refiere sobre todo a los estados anormales mismos. Por lo tanto, una patología presenta exactamente aquel desarrollo orgánico deficiente que debe ser alumbrado o determinado mediante el diagnóstico. (p. 114)

El concepto de patología esgrimido por Honneth, aplicado a las condiciones violentas estructurales del sistema educativo, permite, como se verá a continuación, entrever la destrucción de los procesos de democratización de los estudiantes; además, permite comprender cómo se reproducen las formas de violencia y se constituye un ambiente tensionante de la formación académica universitaria.

En cuanto a la destrucción de los procesos de democratización se refiere, los estudiantes ven impedidas sus relaciones intersubjetivas en el momento mismo en que las dinámicas de racismo imposibilitan un encuentro a nivel horizontal con sus profesores, es decir, en cuanto se denigran, menosprecian, estigmatizan y desconocen ciertos agentes sociales por sus condiciones físicas o intelectuales; en cuanto, dicho de otra forma, se les niegan las facultades que les corresponden y no se les otorgan su lugar en la comunidad; en tanto se les niega su condición como sujetos de derecho.

Por otra parte, en lo que respecta a la reproducción de las violencias, el estudiante está casi condenado no sólo padecer los menosprecios y demás formas de exclusión presentadas antes, sino también a replicarlas en su práctica profesional. Ello, no solo porque

el funcionamiento de la violencia es estructural y sistemático (como señala Galtung), sino también, en cuanto, como sostiene Honneth (1997) su ejecución ha terminado, desde la modernidad misma, en una lucha por el reconocimiento; en una guerra legítima y coherente por la inscripción simbólica en un espacio fundamentado en la violencia; en la competencia donde se destruye al otro para instaurar una conciencia (p. 43).

Dicho esto, en otras palabras, una vez que la violencia se ha instaurado como forma legítima de inscripción simbólica (cuando ha sido naturalizada tanto como un discurso como una práctica estructural), los agentes sociales sólo pueden materializar su deseo de existencia real a través de las prácticas del racismo, es decir, solo les queda legitimar y reproducir los mecanismos de poder para poder existir. Esto, lleva necesariamente a una replicación at infinitum de las violencias y del racismo mismo.

Dicho esto, como sostiene González González (2012), podría afirmarse no solo que el espacio formativo universitario está sumergido en ambientes tensionantes, sino que se convierte en intermediario del poder, ello, sostiene el autor, porque las lógicas contemporáneas que unen el entramado social no generan la confianza suficiente para desarrollar a cabalidad la personalidad de los estudiantes y profesores, antes bien, éste parece obligar a un constante ocultamiento del yo en función del rol y la exigencia funcional de la violencia; es decir, a la construcción de una tipología de sujeto dispuesto a ser un idiota funcional de las demandas de violencia y comportamiento esperado (p. 132).

Por ello, en cuanto los estudiantes son sometidos a tratos de humillación, formas de menosprecios y no reconocimientos, éstos no sólo se sienten tristes, agobiados, afligidos y rotos hacía sí (consigo mismos), sino que también tienden a destruir los acuerdos normativos, a ser violentos con sus semejantes y, por lo cual, a trascender este tipo de conductas de sus

procesos formativos a sus futuras prácticas profesionales, como sostienen las propias víctimas

pero igual en la formación profesional ese tipo de cosas se van permeando, porque si a la gente le afectan lo suficiente como para ser consideradas violencias, eso deja marcas dentro de la gente, y deja marcas que luego se van a ver en su forma de relacionarse con otras personas sea o no sea de manera profesional (...) ese tipo de violencias consciente o inconscientemente uno aprende a replicarlas o identificarlas, o ambas cosas dependiendo del contexto y la forma como tú lo sentiste, la forma como tú mismo lo viviste va a ser que tus reacciones de una otra forma cambien (...) porque además cuando uno es víctima directa uno también aprende a normalizar y repetir ciertos comportamientos a nivel social y luego por fuera de los espacios de clase. L.

D. (22/08/2023) ENTREVISTA 1

En resumen, se pueden destacar tres aspectos fundamentales en relación con el racismo académico expuesto anteriormente. En primer lugar, se evidencia la existencia de un conjunto arraigado de creencias y de tradiciones históricas (inclusive externas a las dinámicas internas de la institución educativa) que fortalecen la noción de discriminación hacia los individuos (en este caso, los estudiantes), basada en su raza, su etnia, su inteligencia o su situación socioeconómica. Un racismo estructural que no solo confiere a los docentes un estatus de prestigio y un valor diferencial en comparación con los estudiantes, sino que también legitima formas específicas de violencia que, a su vez, reducen a éstos a "idiotas útiles" propensos a ser menospreciados o ultrajados.

Segundo, existen formas de estigmatización y exclusión presentes en el ejercicio formativo universitario (señalados anteriormente en palabras de los estudiantes) que

destruyen tanto los niveles individuales y psicológicos de los estudiantes como los entramados sociales; es decir, existen formas de agresión naturalizadas e invisibilizadas en el ejercicio docente que afectan la constitución del sujeto, su autoconfianza y su respeto, al igual que los principios fundamentales de la ética y lo moral.

Tercero, la dinámica de poder naturalizada y estructurada históricamente (tanto en la sociedad como en las instituciones educativas) atrapa a los estudiantes en una lógica impositiva y los inclina a aceptar estas condiciones de jerarquización, clasismo y racismo como un proceso válido o legítimo para su constitución como sujetos; como un mecanismo necesario para sobrevivir y existir a nivel simbólico y real. Situación que necesariamente conlleva a una replicación de las prácticas estructurales de éste tipo.

El racismo académico hacia profesores

Si bien podría afirmarse que estas prácticas de racismo son estructurales a las instituciones y están plenamente demarcadas en el desarrollo social, académico y formativo (podría decirse que de forma generaliza en las academias universitarias), éstas afectan menos a los profesores que a los estudiantes, estas, entre tanto, son más padecidas por algunos agentes sociales, que por otros.

Esto no solo por la posición de privilegio que ocupan los profesores frente a los estudiantes, quienes son los ejecutores de estas prácticas, sino justamente por la forma en la cual se miden y acontecen este tipo de violencias, que suponen un punto de partida claro. Primero, el prestigio socio-institucional por los capitales académicos acumulados (es decir, los títulos, publicaciones y demás instrumentos o herramientas que sirven para ganar prestigio en la academia) que incrementan el poder y, por lo tanto, la capacidad de ejercer la

violencia. Y, segundo, el lugar ocupado en la jerarquización social–educativa que legitima un orden y una superioridad específica, como se señala Galtung al referirse a las violencias culturales. De tal forma que, entre más arriba se encuentre el profesor en la cadena de mando o jerarquía, más poder tiene y, por supuesto, más capacidad de agenciar las prácticas de violencia hacía los estudiantes sin tener mayores repercusiones.

Así las cosas, si bien existe una estigmatización, una discriminación y un menosprecio hacía los profesores (de parte de los estudiantes), este adquiere características o condiciones distintas y específicas: principalmente de burla, descrédito y tolerancia. Es decir, de mofa hacía ciertas manías o características étnicas, raciales y de género que tiene o expresa el profesor en clase y por fuera del salón. De demérito hacia los saberes y conocimientos que éste (el profesor) puede o no ofrecer y enseñar dada sus condiciones o forma de ser. Y, finalmente, de fórmula para amenizar la posición de subyugación padecida.

Lo que es lo mismo afirmar que, los estudiantes usan el racismo en forma de bullying y menosprecio hacía los profesores para desahogar sus frustraciones y sobrellevar su condición de inferioridad, puesto que éste –el racismo hacia los profesores– no tiene otro alcance más allá de la risa o unidad que genera entre subyugados (ver en el siguiente capítulo), tal como puede entreverse en los relatos de las víctimas de la violencia.

En los salones de clase sé que no lo he visto nunca, fuera de clases sí, y pues hay un momento en el que los estudiantes, de hecho, es muy normal, hacen chanzas sobre los docentes, se ríen de algunas expresiones, comentarios o de sus formas de ser, pero de ahí no pasa”. M. C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5

Así las cosas, podría hablarse del racismo académico en contra de los profesores como una forma o práctica de resistencia, que une a las víctimas a partir del agravio ético–moral compartido y que sirve, justamente, para tolerar las expresiones y prácticas de violencia estructurales. Sin embargo, dicho proceso escapa a los límites y objetivos que tiene este capítulo y queda, de momento, únicamente como una especulación o una intuición investigativa.

El chiste de clase o ironías del menosprecio y no reconocimiento

“Yo siento que hay profesores que son muy de tirar comentarios y de hacer como chistes medio funables en clase, que ya pasan de lo que podría considerarse “normal” M. C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5

Otra de las formas más comunes de quiebre étnico–normativo, menosprecio y no reconocimiento en la práctica educativa universitaria (al menos la de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia), es el chiste; es decir, la chanza, la broma o el comentario irónico–sarcástico que hacen algunos profesores hacía sus estudiantes (o hacía diferentes situaciones particulares del contexto universitario que involucran a terceros o agentes institucionales) durante el ejercicio formativo.

Una práctica (que bien podría denominarse hoy en día como herramienta pedagógica gracias a los atributos y cualidades que ofrece a la hora de potenciar el aprendizaje) naturalizada en el ámbito académico universitario que, si bien puede dirigirse o suele utilizarse para– dinamizar y cambiar el ambiente rígido del aula de clase por otro más ameno

o confortable, al igual que a fortalecer las relaciones entre estudiantes y profesores, una vez trasgrede la delgada línea entre el humor y la grosería (o la ofensa), éste se convierte en una tipología concreta de violencia

yo creo que también esa es una forma de violencia que a veces los profes también normalizamos mucho, ¿no? la chanza, el chiste, ¿cierto?, como “montársela”, por ejemplo, al estudiante que siempre llega tarde o hacer un chiste de eso como para hacer reír a la clase y que en parte el estudiante no se sienta tan mal, como para que se relaje, hasta que llega un punto en que uno ve que el estudiante se siente incómodo

T. S. (15/09/2023) ENTREVISTA 7

La forma de agresión que ocurre a través del chiste tiene –o posee–, según las víctimas, una doble cualidad. Por un lado, es capaz de ocultar el contenido de la agresión en tanto se vale del humor, la ironía y el sarcasmo, para ofender a sus víctimas. Por lo cual, la risa o la alegría causada, actúa como un medio que suaviza el contenido agresivo, permitiendo que la crítica o la ofensa pasen desapercibidas o, en el peor de los casos, se minimicen; más, porque el agravio no es físico ni aparentemente directo, sino simbólico. Por ello, la víctima está impedida para ver clara o directamente el objetivo real, los alcances y las consecuencias de la misma (la agresión), como ella misma lo señala

Un profesor de una materia (...) utiliza una forma muy cuestionable para ejemplificar, era clase de (...), y entonces se estaba refiriendo a algún aspecto geográfico que estaba en Europa, digamos, lo pongo como ejemplo porque esto pasa muy seguido, muy seguido, entonces, él menciona yo que sé algún destino turístico caro europeo como París. Entonces dice, digamos, esta geo-forma o yo que sé, ésta montaña se encuentra en París, y mira a los estudiantes y dice: yo ya fui a Paris,

ustedes no han ido a París. Y pues lo dice a modo de chiste, pero, de cierta manera también es violencia porque está pordebajando económicamente a los estudiantes, es como, porque el comentario que hace es algo irónico o satírico ¿cómo así que ustedes no han ido a París? O sea, y lo hace muy seguido y pues pareciera que todo mundo se lo toma de recocha, pero bueno, la violencia en sí está normalizada, no deja de ser violencia.” A. L. (05/09/2023) ENTREVISTA 4

Por otro lado, el chiste favorece la legitimación y naturalización de la violencia (inclusive, promueve el racismo académico) estructural y cultural. En su repetición y constancia el contenido expresado no solo se vuelve cotidiano y se convierte en algo aceptable (inclusive muchas veces esperado) como señala Galtung (1998), sino que en sí mismo genera una desensibilización de la audiencia que va perdiendo su criterio de juicio al pasar el tiempo y se la va apropiando.

Además, al satirizar la agresión de manera humorística el chiste puede invertir los valores éticos y morales, haciendo que actos violentos parezcan justificables e inclusive divertidos o inofensivos, como lo sostienen la mayoría de los entrevistados, quienes afirman que tanto las chanzas como las bromas (al igual que los comentarios de burla que muchos profesores realizan en clase hacía y sobre sus estudiantes y sus capacidades), toman cada vez más un carácter irrelevante o menor. Es decir, se pasan por alto, son normalizados o simplemente se obvian como irrelevantes.

Me contaron de un profesor, yo veía clase con él y él daba ese mismo curso en otro horario. El profesor si se tira unos comentarios malucos para que, (...) y me contaron que una compañera estaba exponiendo y era como muy penosa y el profesor le dijo, abro comillas “si se pone a llorar le pego una patada”, o sea, está bien, él puede

tener confianza con algunos compañeros y él puede ser muy recochero y todo, y, o sea, si, puede que él lo haya dicho en chiste, pero, ¿eso no es violento? Eso no deja de ser una amenaza, y claro la compañera inmediatamente se puso a llorar. Entonces lo que comentaban mis compañeros del otro grupo era como no, él lo hacía solo de chiste, o sea como que justificaban las formas en las que enseñaba”. A. L. (05/09/2023) ENTREVISTA 4

Por otra parte, y de acuerdo con Freud (1905), podría afirmarse que a través del chiste se encubren una serie de ideas, representaciones y prejuicios sobre el mundo que pueden llegar a moldear la percepción pública (p. 49) y, en algunas otras ocasiones, hasta influir en la dinámica político–social de la comunidad estudiantil. De tal forma que, se siembran ciertas estigmatizaciones e imaginarios sociales que van construyendo la consciencia colectiva, que van marginando, excluyendo y demeritando ciertos grupos de poblaciones e ideas en detrimento de otras; que van, dicho de otra forma, erosionando la capacidad de las personas para reconocerse mutuamente como sujetos políticos con derechos y responsabilidades compartidas. Situación que puede evidenciarse en los relatos de las víctimas...

“En una clase de historia de (...) tuve una experiencia, ciertamente, también, vuelvo a reiterar, no traumática, pero sí que de alguna manera impacta. A manera digamos como de burla, ¿Sí? Como en chiste. El profesor me decía a mí: ¡ah! es que los dirigentes sindicales aquí mejor dicho no saben nada, no sirven para nada, no aprenden nada, no sé, no saben sino generar desorden y provocar más problemas que soluciones” A. C. (06/10/2023) ENTREVISTA 12

La risa, lo cómico o el contenido satírico mismo de un comentario, entre tanto, puede tener un alcance mayor al esperado por el profesor, pueden servir a la propagación de

estereotipos y discriminaciones de toda índole; a la consolidación de narrativas de poder que refuerzan visiones parciales, sesgadas o específicas de mundo donde se instaura la desconfianza, el miedo o la violencia positiva...

Una forma de violencia un poco más directa, de uno de los tres casos que recuerdo ahora, lo viví personalmente con un profesor que es racista, machista y sexista, entonces, si la forma en la que ejerce su violencia es, digamos dentro del aula es, siempre ataca con directas preguntas a un compañero afro o a un compañero con una orientación sexual no heterosexual. Digamos una vez yo estaba en clase y le empezó hacer preguntas directas solo a ese compañero afro y al final de la clase pidió que todos los estudiantes aplaudiéramos al compañero porque, y abro comillas, por fin dijo algo que vale la pena, por fin dijo algo que no es ridículo. A. L.

(05/09/2023) ENTREVISTA 4

Todas estas situaciones de la violencia ejercida a través del chiste, la burla y demás, se hacen bastante comunes (de acuerdo con los estudiantes) en las alocuciones o comentarios (en clase) de los profesores al respecto de algunos temas sociales, políticos, religiosos, deportivos, económicos y demás, con los cuales, siguiendo a Freud (1905), no sólo salen a flote y se mezclan los pensamientos más profundos y los deseos reprimidos del inconsciente del profesor (que depositan en el contexto social sus expectativas e intenciones), sino también una serie de cuestionamientos morales cuya finalidad, generalmente, o es la imposición de ideas o epistemes de pensamiento (traducidas en escuelas o ideologías como el marxismo, el decolonialismo, el animalismo, el género etc..) o, el demérito de algunas otras en otros niveles o condiciones.

Con todo esto, podría afirmarse que el chiste tiene implicaciones en el orden ético y moral, en tanto, como sostiene Honneth (1997), este implica una experiencia de menosprecio que destruye la autoconfianza elemental de una persona y deviene en una humillación que trasciende los criterios sociales de respeto (p. 162). Situación que, de acuerdo con Honneth, genera un quiebre no solo a nivel del individuo y su autoconfianza sino también en el ámbito social normativo. Es decir que, quiebra (según su uso) tanto al individuo como a las relaciones comunitarias educativas.

En el nivel de la autoconfianza, por ejemplo, cuando el chiste escala al escenario público, el estudiante se ve sometido al escarnio y al menosprecio de manera directa; éste, como sostiene Honneth, ve afectada su dignidad y autoestima que es sancionada o juzgada por la masa que la legitima y por la presión social que esta ejerce sobre él. Según Honneth (1997)

Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social (aquí cabría la burla y el chiste) no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. (p.163)

El estudiante, de esta manera, es incapaz de ser sí mismo, pierde su confianza, gana un miedo latente al error o la burla pública y prefiere modificar su conducta con tal de no perder su poca dignidad, como señalan las víctimas.

- *“Una de las cosas que hay que tener en cuenta es que, digamos, tú estás en un ambiente social y, digamos, que tú al preguntar por eso, “X” cosa, y que seas*

humillado o ridiculizado por la pregunta o comentario te va a hacer avergonzar al lado de todos tus compañeros, y tú no vas a volver a sentir ganas de decir nada, uno de hecho prefiere quedarse callado” S.C. (28/09/2023) ENTREVISTA 10

Así mismo, cuando el chiste es aceptado (o se ha hecho propio) por parte de los estudiantes, éste no solo alimenta el bullying y la ridiculización de las víctimas sino también el menosprecio, el no reconocimiento y la violencia hacía éstas. Cuando la naturaleza humorística del chiste socava el respeto de la persona, los efectos de la violencia y la agresión contenidos en él pueden multiplicarse y dilatarse más allá del salón; pueden, trascender al escenario simbólico–estructural de la cotidianidad y devenir en problemas otros. Entre ellos, más violencia.

“Alguna vez, por ejemplo, no lo hice de manera violenta ni con mala intención, pero me gocé a un estudiante por una respuesta muy tonta que dio en un examen, estábamos hablando de no sé, de algún autor y en el examen el chico puso Leonardo DiCaprio una cosa así, yo no recuerdo muy bien, en todo caso puso un nombre de un actor, y me lo gocé, pero lo hice públicamente y después fue que me di cuenta que esa chanza en realidad no había sido algo agradable para él y le había generado mucha incomodidad, y claro, cómo no, si ya luego los compañeros eran diciéndole DiCaprio”. T. S. (15/09/2023) ENTREVISTA 7

Por otro lado, en lo que respecta a el quiebre normativo o incidencia social, el chiste puede desafiar las normas éticas establecidas, convirtiéndose en una herramienta subversiva que erosiona la solidaridad y la confianza intersubjetiva. Dicho de otra manera, la violencia ejercida a través del chiste faculta la desconexión de las personas con respecto a las estructuras sociales, debilita el sentido de pertenencia y la identificación con la comunidad,

generando un aislamiento del yo y una desconfianza hacia el otro que se traduce en alienación, es decir, en distanciamiento del tejido social, tal como puede corroborarse con las experiencias de las víctimas

Por más que parezca, que uno diga, ah, este profesor es chévere, lo puede escuchar a uno, con él puedo hablar y contarle mis cosas, mis problemas. Uno ya no sabe si confiar, no confía en el amigo de uno, mucho menos es un profesor, porque él lo puede tergiversar, o comenzar a echar chistes sobre lo que uno le contó o confesó en privado, que obviamente pues uno se va a reír, pero luego uno lo piensa, porque uno nunca va a sentir un ataque de autoridad en el momento, uno siempre lo siente después cuando uno dice, ve parece, pues yo le conté esto en confianza, porque tiene que echar ese chiste en el salón, y claro, aunque los demás se lo tomen el recocha, uno sabe que es verdad, y ya uno no se puede escapar de la mente.” S.C. (28/09/2023)

ENTREVISTA 10

Así las cosas, y a manera de conclusión de este apartado, podría afirmarse que, primero, los chistes realizados por profesores en el entorno universitario, aunque puedan parecer inofensivos, realmente tienen el potencial de minar la cohesión social, de menospreciar a los estudiantes, de generar desconfianza y de alimentar la enajenación de la comunidad universitaria.

Segundo, debido a la trivialización, ridiculización y menosprecio contenidos en los chistes, se perpetúan las dinámicas de desigualdad y las violencias estructurales entre agentes sociales en el escenario educativo, es decir, se fortalecen las relaciones de poder y las lógicas de dominación. Gracias a este y su capacidad de ocultamiento, la violencia adquiere un matiz distinto, uno que le permite florecer y replicarse con autorización de las propias víctimas.

El abuso de autoridad

“Yo creo que en primer lugar está la figura de poder. La figura de poder justifica muchas cosas que no son justificables de manera real pero que dan la ilusión de que, porque alguien tiene una posición por encima de otro puede llegar a hacer lo que se le dé la gana. Y se vuelve un concepto muy interpretativo, pero a nivel de la persona que ejerce las violencias muchas veces tiene que ver con eso, con la posibilidad de sentirse en una posición privilegiada de autoridad que le permite ejercer violencia sobre otro”. L. D. (22/08/2023)

ENTREVISTA 1

Otra forma –bastante común– de quiebre ético–moral, menosprecio y no reconocimiento presente en el proceso de formación académico universitario, es el flagrante abuso de la autoridad que ejercen los profesores sobre sus estudiantes. La constante utilización indebida, desproporcionada e injusta del poder que sirve a la imposición y al dominio de las ideas por dentro y fuera del salón de clases.

Esta forma de violencia, de acuerdo con los estudiantes y profesores, se fundamenta en el ejercicio del poder y la dominación tradicional weberiana. Es decir, en la capacidad que tiene el docente (gracias a su autoridad) para coaccionar las voluntades de sus estudiantes a través de la fuerza legítima que le confiere su rol. En palabras de los estudiantes y profesores...

“Es eso (el abuso de autoridad) hay que mirarlo como en varias partes y como con lupa, ¿cierto?, porque es la apariencia de autoridad, pero la apariencia de autoridad académica. Es decir, el yo sé más que usted y por eso estoy aquí parado enseñándole. Esa autoridad que se ha legitimada a través del ejercicio de enseñanza, donde el maestro siempre está por encima y el estudiante por debajo”. A. C. (06/10/2023)

ENTREVISTA 12

Una forma de violencia que, además, se fundamenta en las reglas y normativas tradicionales a las que se refiere Weber (2002) en su análisis acerca del poder tradicional. Es decir, a la serie sistemática de acuerdos sociales de ámbito legal y tradicional que justifican cierto tipo de prácticas de violencia como necesarias, en cuanto éstas tienen o cumplen con una finalidad u objetivo racional concreto para la sociedad que las sanciona, en este caso, el cumplimiento de los procesos formativos de los estudiantes, quienes suelen entenderse como menores de edad o seres insuficientes (ver más arriba con las prácticas de racismo) a los que hay que ordenar, corregir y dirigir para que las estructuras sociales sigan su normal funcionamiento.

Esta doble condición del abuso de la autoridad que incluye la capacidad de imposición de la voluntad en los estudiantes y la legitimación a nivel estructural institucional de las formas de violencia, entre tanto, puede explicarse perfectamente a partir de la figura de las “vacas sagradas”; una forma de poder simbólica estructural que adquiere el profesor dentro de la institución que no solo alimenta el grado de racismo, exclusión y menosprecio hacía los estudiantes, sino que se ha convertido en toda una institución a nivel social.

Las vacas sagradas

La expresión "vacas sagradas" se usa de manera coloquial en el ámbito educativo y cultural para referirse a personas o agentes sociales –en este caso profesores– que son considerados como seres intocables e incuestionables; es decir, como sujetos que gozan de un estatus especial o privilegiado, más allá de lo normal y rozan, de alguna u otra manera, un carácter mágico–especial.

De acuerdo con los estudiantes y profesores entrevistados, las instituciones educativas han construido, legitimado, tolerado y promovido (a nivel estructural) ciertos tipos de figuras de autoridad que son altamente respetados y, por su misma condición, autorizados para ejecutar múltiples prácticas de violencia– como mecanismos de enseñanza. Han establecido, dicho de otra forma, estructuras simbólicas de poder y prestigio, al igual que formas concretas de relación jerárquica entre estudiantes y profesores, que le permiten a estos últimos alcanzar cierta sacralidad en su ejercicio docente y hacer de éste una práctica impositiva legítimamente reconocida. Situación que puede verse de manera reiterada en las experiencias de los estudiantes y profesores

También quería agregar que, por alguna extraña razón, o sea, los profesores, les dicen vacas sagradas, o sea, cuando son así, como de planta, ellos tienen, se suben en un pedestal, y se sienten como en la estratosfera, y ellos ya no disciernen sobre lo que está bien o lo que está mal, porque no importa, porque lo que yo haga o diga como estudiante no importa. Yo estoy aquí (el profesor) y tú te aguantas y comes mierda, y lastimosamente así es con los profesores” J. P. (12/11/2023)

ENTREVISTA 19

La figura de autoridad (y el poder en sí mismo) de aquellos profesores denominados como vacas sagradas, afirman los estudiantes y profesores, tiene una –aparente– condición diferencial a la hora de ejercer prácticas de agresión, menosprecios y coacción durante el ejercicio formativo. Ello, primero, no solo porque disfrutaban de un revestimiento especial por su trayectoria, sus años trabajados, sus logros académicos y demás capitales simbólicos que dignifican su función (como pudo mencionarse anteriormente en el primer apartado de este capítulo al referirnos al racismo académico), sino también porque esta posición parece generar un goce en la ejecución misma del poder; un placer a la hora de ejercer la autoridad que busca replicarse constantemente a través del abuso de autoridad y la violencia, como lo señalan los estudiantes...

- *Mis compañeros pueden comprobar esto, de hecho, todos pueden confirmar. No hubo una sola clase, en que estuviera tranquila la profesora, realmente en todas o llegaba y uno estaba y todo el ambiente la pesado, honestamente desde que usted entra, usted se predispone, usted ya sabe cómo es, no el sólo hecho de verla y decir ¡uy!, está emputada hasta la chimba, no, ni que esté feliz, ni nada de eso, sino que usted ya estando en el interior, usted ve que la clase es como tan lineal, no se sale de eso, cuando pide opiniones obviamente lo única que importa es la de ella, porque por más que habláramos, o diéramos opiniones, estaban mal, era como díganme que mi opinión está muy bien, muchachos, díganme, o denme su opinión para yo decirles que su opinión está mal y la mía está bien, porque ella la podía manipular (las opiniones de los estudiantes), suena muy horrible, pero es así, si ella llegaba enojada, y una vez lo hice de aposta, porque lo hacíamos y le dije, profe, su opinión me parece tan sabia, tan significativa, etc... no importaba si lo que yo hubiera dicho estaba mal*

o bien, o completamente contrario a lo que ella decía, con solo empezar diciendo que su opinión es totalmente significativa, le cambiaba el semblante y ya dejaba de ser tan grosera. S. C. (28/09/2023) ENTREVISTA 10

- *Es que también podría ser el placer de ser la autoridad. Por el simple hecho de tener la capacidad de hacerlo. Digamos, hay muchos profesores que solo buscan su validez, su lugar en el mundo, y a través de ser ese rol de poder, ese rol de autoridad, o también el sobreponer su voluntad sobre las demás les produce placer. Digamos que muchos profes encuentran placer en eso, en tener la razón y hacer que muchos estudiantes piensen como ellos. K. P. (11/10/2023) ENTREVISTA 16*

Con esto, podría afirmarse que el estatus obtenido con la condición de profesor vaca sagrada genera cierto fetichismo hacía el uso de la violencia como mecanismo de goce; como representación definitiva del poder. Además, que este en sí mismo rompe con las voluntades de los estudiantes, quienes se ven desbordados por la condición simbólica que constituye la autoridad.

Segundo, y en concordancia con esto último, porque de igual manera (según los estudiantes y los mismos profesores) las vacas sagradas se encuentran protegidas por las lógicas normativas e institucionales (de carácter legal–constitucional) que los hacen virtual y burocráticamente intocables frente a los estudiantes y sus demandas, es decir, gozan del resguardo de la ley, de una aparente normatividad diferencial que excede las capacidades de las víctimas, según sostienen

- *Yo creo que uno de los problemas radica en que la norma es permisiva, la protección de las normas hacia profesores, más que todo por decirlo así hacía las famosas vacas*

sagradas, hace que estos casi que hagan lo que se les de la regalada gana J. S. (05/09/2023) ENTREVISTA 6.

- *Bueno, este tipo de cosas pues a mi manera, la experiencia que tuvimos más que todo en segundo semestre con (X asignatura), la profesora nos decía a cada rato: ustedes me pueden chimbiar, ustedes me pueden poner todas las quejas del mundo, pero no va a pasar nada, no me van a mover de este puesto, porque yo sé los comentarios que ustedes me hacen, que yo soy una gorda fea, que soy una gonorrea, o lo que sea, eso yo lo sé, pero no van a poder hacer nada, yo hago parte de (X grupo de representantes profesorales) y de todas formas nada van a conseguir. Al ver que desde que la profesora decía que no podíamos hacer nada, es ahí donde se pierde la fe y uno dice ¿Qué vamos a hacer al respecto? J. P. (12/11/2023) ENTREVISTA 19*

Esta característica normativa que reviste a las vacas sagradas en la institución, tiene además su propio sistema de jerarquización y privilegios internos; su propia estratificación simbólica en cuanto a los poderes de los profesores se refiere. Las experiencias recopiladas señalan la existencia de dos tipos distintos de autoridad, al igual que dos tipos de formas y capacidades de agenciar la violencia: El del profesor de planta o carrera versus el profesor ocasional y catedrático. Siendo el primero más directo, más violento y más tolerado y, el segundo, más disfrazado, cuestionado y combatido.

De acuerdo con profesores y estudiantes, existe una división entre aquellos docentes que tienen mayor protección y prestigio por parte de la institución (al ser servidores públicos y estar protegidos inclusive por la constitución política de Colombia), frente aquellos que tienen una menor seguridad contractual y se encuentran más vulnerables a los procesos y mecanismos de resistencia ejercidos por los estudiantes; una distinción normativa de poder

y autoridad que potencia, agudiza y legitima ciertos fenómenos de violencia de algunos profesores con respecto a los otros...

Yo creo que la norma en muchos aspectos es permisiva, yo creo que en la norma está la posibilidad de tratar de forma diferente a los profesores. Es decir, ellos son servidores públicos, es que constitucionalmente y legalmente no es tan fácil tumbar un servidor público, o sea, tumbar un servidor público no es así como hacerlo y ya, me entiendes. En cambio, es diferente cuando hablamos del profe que es ocasional, eso una cosa, cuando es un estudiante, cuando es un administrativo, cuando es un vigilante o cuando es otra persona, es diferente. Es eso, quizá es eso lo que lleva a que muchos de los estudiantes digan que es que los profesores son vacas sagradas, y en realidad sí. T. S. (15/09/2023)

ENTREVISTA 7

Esta diferencia de autoridad, aunque parezca menor, es señalada constantemente por estudiantes y profesores. En ella existe, según sus experiencias, una distinción de grados de poder que se manifiesta tanto en la capacidad como en las formas disímiles de ejercer la violencia. Esto se traduce en que, primero, generalmente hay más posibilidad de que los estudiantes padezcan distintas formas de violencia y abuso de autoridad cuando el profesor es considerado una vaca sagrada, es de planta y lleva mucho tiempo en la institución, que cuando este es ocasional o catedrático y es relativamente nuevo. Segundo, existan distintas naturalezas y formas de abusos de autoridad transversales al poder, estatus y condición de quien las ejerce que pueden llegar a ser más o menos tolerables, esto, siempre y cuando el agresor sea o no más directo o más evidente en sus tratos con los estudiantes

Yo creo que el profesor, al menos el profesor de planta de la universidad pública, es muy intocable, yo siento que éste puede ejercer casi que sin límite el poder y la

dominación; sin límites y sin consecuencias últimas sobre su ejercicio docente, en cambio el ocasional no. Considero, además, que esto le permite abusar de su función y decidir sobre la vida de otros (...) de hecho, institucionalmente hablando, si lo quieres ver así, estructuralmente la institución universitaria tiene relaciones de poder y políticas muy violentas que son normalizadas, por ejemplo, de poder en torno al saber, en lo académico, donde se privilegia el conocimiento del profesor frente al estudiante. S. R. (06/10/2023) ENTREVISTA 11

El abuso de autoridad existente en el ejercicio docente, entre tanto, no es simplemente una expresión de poder desmedido ni una práctica cotidiana–naturalizada pasiva, sino más bien una forma de menosprecio flagrante y constante hacia los derechos y la dignidad de los estudiantes, es un terreno fértil para la constitución de procesos de desigualdad y arbitrariedad, en tanto, como señala Honneth (1997)

Esta jerarquía social de valores (como la de las vacas sagradas y el lugar que ocupan los otros en la jerarquía de poder) se constituye de tal manera que escalona formas singulares de vida y modos de convicción como menos válidos o que presentan insuficiencias, y luego sustrae a los sujetos concernidos toda posibilidad de atribuir un valor social a sus propias capacidades. (pp 163–164)

Estas distintas formas de abusos de autoridad, al igual que sus consecuencias en el quiebre ético–moral, en el menosprecio y el no reconocimiento que padecen algunos estudiantes, se materializan en la práctica docente a través de –principalmente–: la imposición arbitraria (de ideas, decisiones, acciones y demás actividades en el salón de clase), la intimidación, la humillación y la evaluación.

A continuación, se exponen algunos casos, experiencias y afectaciones concretas de estos tipos de abusos de autoridad que han padecido los estudiantes y profesores durante su ejercicio de formación profesional universitaria. Por lo cual, algunos de los aparatados de las entrevistas utilizados para la construcción de este apartado, son algo extensos y cargados de información.

La imposición arbitraria de ideas y argumentos

Una de las prácticas más comunes y violentas del abuso de autoridad –que ejerce el profesor hacia sus estudiantes durante el proceso formativo–, es la imposición injustificada de cierto tipo de acciones y decisiones que atentan contra de las normativas sociales e institucionales al igual que contra el proceso académico mismo.

De acuerdo con las experiencias de los estudiantes, algunos profesores suelen aprovechar su lugar de poder y enunciación para evadir el conducto regular, manipularlo a su antojo y confundir a sus estudiantes para que éstos terminen por hacer lo que ellos quieran violentando los acuerdos sociales

En una clase me pasó que un profesor nos obligaba a firmar la lista de asistencia por detrás de la hoja, pero lo hacía para dejar como consentimiento de cosas que en clase no se trataba, o cosas que no nos expresaba, digamos, cosas que no habíamos como consentido los estudiantes, sino que se firmaba la asistencia y profesor ponía esa hoja para disque soportar algo que se decía en clase, cuando en realidad nunca se tocaban esos temas. D. R. (11/10/2023) ENTREVISTA 14

Así mismo, agregan, –algunos de los profesores– modifican a beneficio propio los acuerdos de clase; determinan metodologías académicas, formas evaluativas o toman decisiones arbitrarias al respecto del desarrollo de clase (cuando acabar un tema o dar por finalizada una discusión). Ello, basados únicamente en la imposición de su voluntad, es decir, desconociendo la participación de los estudiantes y negando toda posibilidad de resistencia o confrontación

Fue muy gonorrea, por decirlo así, porque ella a nivel general (la profesora) era muy cambiante en el grupo, como tal ella siempre antes de iniciar las clases nos planteaba varias opciones. Bueno hoy va a haber parcial, tengo esta opción, esta opción y esta opción, ¿qué quieren que hagamos? y entonces nosotros decíamos queremos esto o queremos esta otra cosa y, al final, ella se alteraba y decía: No, ustedes no me van a venir a cambiar mis métodos de clase, las cosas se hacen como yo digo y vamos a hacerlo así. Punto. Y uno era como profe, entonces para qué nos da opciones, o sea, no tenía sentido en muchas cosas que hacía (...) pero en definitiva uno tiene es que estar subyugado para poder sobrevivir a su clase. N. F. (28/09/2023) ENTREVISTA

8

Así mismo, señalan los estudiantes, este tipo de prácticas también se efectúan con la intención de fortalecer la perspectiva impositiva del profesor; se dirigen a aumentar su capacidad de autoridad y a establecer una forma única de pensamiento y conocimiento. Una forma de estudio que no recibe crítica alguna

O sea, no sé, viéndolo de diferentes perspectivas, el docente puede hacerlo para encapsularse en sus ideas, porque a veces las personas no quieren escuchar lo que no creen o no les parece, o también la finalidad puede ser herir, porque no voy a

negar que personas que buscan herir a las demás, y esto es común, realmente la finalidad puede ser eso, que al profesor no le gusta que lo cuestionen, un profesor que lo cuestionen no siempre recibe su cuestionamiento de buena manera. J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2

De acuerdo con Honneth (2010), estas prácticas de imposición fundamentadas en el uso y abuso de la autoridad y el derecho representan una violación sustancial de los principios éticos que deberían regir la sociedad (y en esta medida el sector educativo), provocando una forma de humillación que arrebatara el respeto moral, en palabras de Honneth (2010)

Lo especial en estas formas de desprecio, como acontece en la privación de derechos o en la marginación social representa no sólo la limitación comparativa de la autonomía personal sino también su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de sujetos con igualdad moral de derechos y con pleno valor. (p. 82)

Siguiendo a Honneth (2010), en tanto se evidencia una desposesión de derechos al igual que una afectación a la integridad social como forma de menosprecio a los estudiantes, y en cuanto la autoridad conferida al profesor se erige no como una herramienta esencial para guiar y facilitar el aprendizaje, sino como un mecanismo para transformar el medio a través del poder, éste se convierte en un factor que contribuye significativamente a la degradación del tejido social, al menoscabo de las redes de solidaridad.

De acuerdo con Honneth (2017) al vulnerarse el respeto y la relación de igualdad que debe existir entre los distintos sujetos sociales al interior de las instituciones (que sirven como una herramienta para nivelar los desequilibrios naturales), y al desconocerse el derecho que tienen estos a participar en la construcción de conocimiento (al igual que de los principios

que rigen las estructuras sociales), se genera un problema social; se constituyen formas de menosprecio y agresión que no solo quiebran al sujeto político desde el nivel de la autoconfianza, en tanto se le retira a éste toda posibilidad de elección y edificación de lo público, sino que también se destruyen las relaciones de reciprocidad y se instauran lógicas de poder, dominio, exclusión, racismo y demás (p. 19–20).

Una problemática o enfermedad social que, afirma Honneth (2011), terminaría por engendrar más violencia y más destrucción del tejido social (p. 114). Esto, porque el destruirse los procesos democráticos de la sociedad y legitimarse las formas de violencia (no solo en el salón de clases sino también por fuera de él) como prácticas comunes a la estructura social, éstas se replican otros niveles o contextos distintos a la educación, como en la familia o los amigos, hecho que provoca un aumento de las formas de humillación simbólica y violencia en todas las dimensiones posibles.

La intimidación y la coacción: la búsqueda de la imposición del poder

De acuerdo con los estudiantes, el abuso de autoridad desmedido por parte del profesor también puede ocasionar intimidación hacia éstos en dos niveles o de dos formas. Puede, en primer lugar, erigirse como una herramienta para generar control y dominio en el salón de clases (al grupo entero sin discriminación alguna); es decir, para someter y atacar directamente la condición ético-política de los estudiantes en general para imponer el orden deseado, como lo dejan entrever las víctimas

- *Muchos profes lo que hacen es eso, validar e imponer como tal el respeto y la autoridad que quieren. O sea, posiblemente el profesor lo que busque es que le tengan miedo (los estudiantes), o como que el suficiente respeto, y por eso buscan validar su*

autoridad. Por eso algunos de ellos, en ciertos aspectos y por eso mismo lo intentan enmarcar con ciertos comportamientos, comentarios o prácticas para que pues uno como estudiante o le tenga miedo o le coja cierto fastidio, para que ella pueda hacer las cosas como ella quieren. S. J. (27/09/2023) ENTREVISTA 20

- *Es que de pronto los profesores por querer tener una posición no de respeto, sino de verse como más intimidante, con más poder frente a los estudiantes, muchas veces lo que sucede es que nos tratan como más que inferiores, ni siquiera como colegas, futuros colegas, sino como en un plano más inferior, en un rango más bajo, como idiotas. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3*

Y, en segundo lugar (o nivel), este tipo de violencia suele utilizarse para intimidar o generar miedo (sea directo o disfrazado a través del chiste y demás mecanismos de ocultamiento como el sarcasmo o la ironía) a uno o más estudiantes de manera directa y focalizada (específica). Lo que bien podría terminar convertido, como señalan los estudiantes, en formas de persecución, acoso y abuso.

Según las víctimas, estas formas de violencia pueden tener distintas pretensiones u objetivos, las más comunes, en este caso, serían: el poder mismo del disfrute de la autoridad (como se mencionó anteriormente en otros apartados, donde el poder en sí mismo genera un goce en su ejecución), el control de ciertos grupos indisciplinados o con condiciones diferenciales (por su posición política o simbólica, entre los cuales se incluyen los líderes o representantes estudiantiles, los grupos u organizaciones, los denominados estudiantes problema y demás agentes sociales pertenecientes a una organización o estigmatizados por X o Y comportamiento) o, simplemente, como lo reconocen los estudiantes, como metodología de clase

Ese profesor usaba expresiones muy estigmatizantes hacía mí, a la vez (...) comentarios ofensivos ya sea de índole racial, intelectual o de índole xenofóbico u homofóbico como tal, y también desprestigio a los estudiantes como tal por sus capacidades o sus comentarios en clase. En algunos casos puede escucharse de algunos profesores contando, por así decirlo en palabras coloquiales, chismes sobre sus estudiantes para que lo juzguen a uno. Todavía hoy me pregunto para qué putas hacía eso, quizá solo saben dar clase así. J. P. (12/11/2023) ENTREVISTA 19

Con este tipo de prácticas, de acuerdo con Honneth (2004), se mina y se desquebraja el principio fundamental del reconocimiento mutuo, el encuentro ético experiencial que constituye las bases del yo y de la comunidad, es decir, el proceso de reconocimiento simbólico en sí mismo. En palabras del autor

Every human subject is dependent, in an elementary way, on a context of social forms of –interaction that are regulated by normative principles of mutual recognition; and the absence of such recognition relations will be followed by experience of disrespect or humiliation that cannot be without damaging consequences for the single individual's identity formation. (Honneth, 2004, p. 354)

Así las cosas, y siguiendo a Honneth (1997), podría afirmarse que en primer lugar la imposición autoritaria y el miedo infundido por un profesor pueden deteriorar la autoconciencia y autoconfianza del estudiante, es decir, su autoimagen y la percepción que tiene de sí como persona frente al mundo; llevándolo a la duda sobre sus habilidades y contribuyendo al desarrollo de una autoestima negativa o destructiva. Situación que puede no solo afectar su rendimiento académico, su constitución psicológica y su proceso

educativo, sino también su capacidad para participar activa y constructivamente en el entorno público que lo rodea.

En segundo lugar, puede verse afectada la disposición del estudiante para adherirse (y respetar) a las normas y valores establecidos, para respetar los principios fundantes de éstos. Ello, en cuanto se ve influenciado y superado a sí mismo por la dinámica de poder establecida en el aula; en cuanto las tácticas intimidatorias (legitimadas y naturalizadas que ejerce el profesor como máxima figura de autoridad) socavan su capacidad (del estudiante) para internalizar y ejecutar acciones éticas y académicas de manera genuina, positiva y acordes con la normativa institucional; en cuanto, su accionar se ve supeditado a las prácticas estructurales del poder y la violencia.

Entre tanto, podría añadirse que a través del abuso de autoridad y la generación de miedo que ésta genera en los estudiantes (y en profesores) se ve afectando no solo el desarrollo moral en la construcción de la identidad subjetiva, sino también las formas democráticas de relación intersubjetivas que trascienden el salón de clase y constituyen la dignidad y el respeto de los agentes sociales. Lo que es lo mismo decir, que se estarían deteriorando los principios sociales y se estarían legitimando las formas y prácticas de violencia a nivel estructural, como ya habría afirmado Galtung.

La humillación y la denigración de las víctimas

De acuerdo con algunos estudiantes y profesores, aunque el abuso de autoridad desmedido en algunas ocasiones pueda ser o resultar necesario para mantener un control de la clase y pueda usarse como una forma de potenciar el ejercicio formativo, en tanto se use para motivar el rendimiento y la competencia –sana– entre estudiantes, éste generalmente

deriva en prácticas públicas y privadas de humillación y menosprecio; en formas de degradación y deshonor de la autoestima que impactan de manera personal, directa y social, como señalan algunas víctimas

Yo también pienso de que pues hay un momento en el cual un profesor mantiene su postura en un salón, tiene que mantener su postura para poder impartir esa clase y pues para impedir que no se le salga de las manos y mostrar su autoridad de ser el profesor, pero hay un momento en el cual no, o sea, los profesores pueden llegar a sus límites pero no considero que siempre los profesores están en el límite en un salón, o sea, no siempre tienen que estar tratando mal a un alumno, tal vez por un descache, pueden que se le llegue a salir una mala palabra, claro, todos somos humanos, pero no siempre, es algo que pues no, no se demuestra normalmente en clase, y de hecho en este caso la profesora eso buscaba, buscaba era que nosotros nos instauráramos en el pensamiento de ella, por eso quizá constantemente no hacía sentir menos. N. F. (28/09/2023) ENTREVISTA 8

Este tipo de humillaciones, que menosprecian y atacan de manera directa a la persona con comentarios como: eres un idiota, un incapaz, o acaso no te enseñaron a leer y demás, agregan las experiencias recopiladas, suelen acompañarse de juegos de lenguaje y acciones que, inclusive, encubren y justifican la degradación. Suelen desplegarse a través de metáforas, chistes, comparaciones, símiles y demás (como se ve en el caso anterior) para potenciar no sólo la autoridad, sino también la agresión.

Esto ocurre, por ejemplo, con algunas formas de calificación y evaluación (ver más adelante) que en vez de corregir el error y complementar la perspectiva del estudiante, termina por desmotivarlo y castigarlo por intentar responder a una actividad específica.

Además, éste tipo de quiebres suele incrementarse cuando se somete al estudiante al escarnio público y se lo encierra en la obligación del saber; en la imposibilidad del olvido de aquello que ya debiera manejar en su proceso formativo...

“Pues yo me sentí humillada. No sé si fue humillación, pues porque la vez que estábamos en clase de (...) entonces él (el profesor) estaba hablando de unos temas, de unos libros que él se había leído y yo ya había visto otra clase con él, y él siempre utiliza los mismos autores casi para todas las clases que él da. Entonces se ha vuelto muy experto en esos temas. Entonces un compañero le preguntó que era transculturalidad o algo así y entonces él de una me dijo a mí, respóndale al compañero qué significa eso porque usted ya estuvo en la otra clase conmigo y ya vimos ese término. Y entonces pues la verdad yo no, pues, había cosas que yo no recordaba y no supe contestar como él estaba esperando y entonces él se vino caminando súper duro, me cogió ahí el pupitre y me lo sacudió, me sacudió el pupitre y se me quedó mirando y diciéndome que yo cómo no sabía sabiendo que eso ya lo habíamos visto en el otro curso. Y obviamente pues hubo un silencio incómodo y todo el mundo estaba mirando porque él se puso súper rojo de la rabia que le dio porque yo no supe contestarle. Entonces ya en toda la clase cada que decía algo o alguien le preguntaba sobre alguna cosa, decía, me preguntaba a mí, ¿o no es así J.? ¿está de acuerdo J.? así como para hacerme quedar en ridículo. J. C. (12/11/2023)

ENTREVISTA 17

La humillación, entre tanto, transgrede física y emocionalmente a los estudiantes y profesores, les menoscaba su autoestima y el respeto hacía sí mismos; trae consecuencias negativas a nivel cognitivo y académico. Por otra parte, también destruye las redes

normativas y morales de convivencia social, crea una red de relaciones basadas en el miedo, la desconfianza, la vergüenza pública y demás. Es decir, violenta los principios de convivencia y respeto existente entre agentes sociales y, al mismo tiempo, crea sujetos resentidos dispuestos a la violencia como forma de intersubjetividad.

El parcial, el examen o la evaluación como mecanismo de violencia y poder

Finalmente, según las múltiples experiencias recopiladas, existe una forma de agresión y de abuso de autoridad que es ejercido a través del acto o proceso evaluativo; mediante la capacidad y el poder que tiene el profesor para aprobar o reprobar a un estudiante de acuerdo con algunos criterios establecidos (sea por él o por la institución).

De acuerdo con las experiencias recopiladas, los profesores suelen, en primera medida, imponer su voluntad, sus metodologías de enseñanza, sus ideologías o creencias personales al igual que sus intereses particulares, aprovechándose tanto del miedo que tienen los estudiantes por la nota y por la pérdida de la asignatura, como de su poder de sanción y juicio acerca de las capacidades y habilidades de éstos últimos en el desempeño de actividades evaluativas.

Según los estudiantes y profesores, el ejercicio parcial de un curso suele generar ansiedad y miedo en los participantes. Esto, porque es uno de los momentos más tensionantes del ejercicio formativo y de aprendizaje: la hora de poner a prueba un saber y una valoración de éste. Sin embargo, agregan, el verdadero problema es la medición y juicio (o sanción) de una capacidad o competencia, ello, en tanto ésta solo es medida, primero, –generalmente– a partir de una o dos habilidades que la academia ha primado históricamente como válidas y legítimas de aprendizaje: la escritura y el habla o argumentación de ideas. Hecho que limita,

de entrada, no solo el aprendizaje y sus expresiones simbólicas, sino también los criterios de evaluación, puesto que muchas personas o bien no han desarrollado a plenitud dichas habilidades o bien porque el aprendizaje no se limita a éstas, más, cuando el aprendizaje significativo implica dimensiones varias que escapan al pensamiento, como la estética o el movimiento.

Por otra parte (segundo, en este caso), en tanto esta actividad evaluativa tiene una figura de juez o evaluador (en este caso es el profesor) con potestad única para otorgar una calificación y sancionar con ello si un estudiante es o no bueno, es o no capaz de enfrentarse a un problema, merece o no aprobar un curso, este momento –evaluativo– queda condenado a una decisión arbitraria que puede fácilmente desconocer, según los criterios y la subjetividad de un agente evaluador y una institución educativa, si hubo o no un verdadero proceso particular de aprendizaje del alumno y si es posible o no que éste haya inscrito un saber en sí.

Esta situación, señalan las víctimas, se agudiza aún más cuando el profesor ejerce una serie de violencias o formas de poder que afectan y distorsionan el campo educativo, generando relaciones de dominación, humillación y/o explotación. Es decir, cuando utilizan su posición de autoridad (como se va mencionado anteriormente) para imponer sus criterios, intenciones, metodologías de enseñanza y demás, delimitando consigo tanto el proceso educativo como el aprendizaje mismo.

Una situación que termina, generalmente, como señalan los estudiantes y profesores, con las víctimas entregándose a unas lógicas y dinámicas de dominación; con la renuncia de estas a todo proceso de resistencia o exigencia de respeto, antes bien, con éstas (las víctimas), haciendo todo lo posible por evitar un problema adicional, es decir, por ser focalizados o

señalados por el profesor; por ganarse una montadera de parte de él (ver más adelante) o con la intención de sobrellevarlo por la buena y facilitar con ello el ejercicio evaluativo (como podrá verse más adelante).

Dicho todo esto, y en concordancia con las experiencias recopiladas, cuando los estudiantes son desprovistos de cualquier acción o medida de resistencia, e igualmente se ven condenados a resignarse al cumplimiento de algunos deberes específicos (así muchas veces estos no tengan relación alguna con el curso o sean excesivamente difíciles) para no perder su proyecto educativo y poder graduarse rápidamente, puede afirmarse que se constituyen las formas y mecanismos de violencia como estructuras naturalizadas y hegemónicas del proceso educativo, tal como queda registrado en sus relatos...

- *Lo que pasa es que por más que no esté acá en la universidad por el aprendizaje, si hay algo que a uno le preocupa muchísimo, y es la nota, y pues uno si tiene ese temor de que los problemas personales con los docentes se vean reflejados en esas notas, entonces justamente, por eso uno guarda silencio, por eso no sigue el conducto regular que debería seguir en ese tipo de casos, porque también la ansiedad de perder una materia e incluso el miedo de volverse a encontrar a ese mismo profesor en otra materia. N. A. (11/10/2023) ENTREVISTA 15*
- *Sí, esa relación de autoridad, esa relación de yugo (...) el docente tiene el poder sobre mí, no, o sea que tiene mi nota en sus manos, que tiene mi materia en sus manos, o sea si el profesor le da la puta gana me pone un cero, me pone un uno. Esa es la cosa, uno como estudiante de entrada entra perdiendo. Uno tiene todas las de perder y él lo sabe y lo utiliza a su favor. J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2*

Por otra parte, a través del proceso evaluativo la violencia ejercida por el profesor adquiere un matiz distinto, se convierte en una real herramienta de humillación y menosprecio. Según los estudiantes, el profesor se sirve de su figura de autoridad para descalificar o desconocer las opiniones de algunos estudiantes; usa su posición y discernimiento como punto de partida y comparación para calificar (o descalificar) el desempeño de las actividades, lo que es de entrada, según los estudiantes, injusto, puesto que este puede centrarse en solo algunos elementos para ejercer un criterio y tomar una decisión; decisión que generalmente es aceptada.

Además, usa tanto el escarnio público como el comentario en privado para humillar o menospreciar a las víctimas. Se vale de la autoridad del conocimiento para cuestionar, criticar o humillar algunas respuestas, los métodos o formas de escritura, las maneras de estudiar y de actuar en un parcial, la calidad y contenido de los escritos, trabajos y parciales o, inclusive, el nivel general o individual de un grupo o estudiantes

Por ejemplo, respecto al modo de calificar, o sea, si el docente considera que la opinión del estudiante respecto a un trabajo no es buena, en su calidad de docente la desecha por completo, y digamos que se genera una injusticia, por así decirlo. Yo una vez tuve un problema con un profesor por eso, porque pues yo me considero campesino y él pensaba entonces que mis opiniones no importaban y uno considera que es una injusticia, porque en el proceso educativo la opinión de cada parte cuenta, entonces que el docente se niegue a escuchar del todo, es digamos un abuso de autoridad. D. M. (11/10/2023) ENTREVISTA 13

Por otro lado, agregan, este abuso de autoridad sirve para romper con las relaciones académicas, para terminar los procesos de encuentro y reflexión que se tejen en clase. Es

decir, que sirven no solo para que el profesor sea el que tiene la última palabra sobre un tema, sino que pueda decidir arbitrariamente cuándo y cómo acabar con este, como puede observarse con los relatos de las víctimas

Estábamos en una evaluación por grupos y bueno, estaban exponiendo todos los grupos y la profesora estaba yendo al grupito específico y les estaba preguntando a los participantes del grupo ciertas preguntas, pero ella escogía a las personas del grupo que iban a hablar. Éramos tres si no me equivoco, el tema es que la profesora llegó al grupo de nosotros y le preguntó algo a mi compañero, no me preguntó a mí, pero mi compañero se quedó como pasmado porque no entendió muy bien o bueno no supo responder la pregunta, a lo cual yo repunté y le dije a la profe yo creo que esto es así, a lo cual la profesora de una me contestó de una manera muy déspota y grosera, es que yo no le estoy preguntando a usted, usted quédese callado que le estoy preguntando son a sus compañeros, que ya le dije desde el principio cómo es la metodología de la clase, y yo llegué y me quedé así como callado. Y de una la profesora le preguntó otra vez a mi compañero la misma pregunta, pero esta vez le dijo, entonces según lo que está diciendo su compañero ¿qué es tal cosa?, yo le dije no profe, yo no dije eso, y me dijo no, no, no, como callándome y siguió diciéndole a mi compañero según lo que está diciendo su compañero entonces ahora usted me responde. Yo ahí le dije a mi compañero que no fuera a contestar lo que dije yo, porque eso nada más era lo que yo estaba pensando, pero no sabía si estaba bien o no, a lo cual la profesora de una me cayó, y me dijo: Ya no más, ustedes ya no me van a presentar nada, tienen un cero, simplemente porque yo ya les dije la actividad

y al parecer ustedes no entienden, o usted no entiende, y se fue y siguió la clase N.M.
(28/09/2023) ENTREVISTA 9

Así las cosas, la evaluación termina convertida en un mecanismo más de la violencia y de la autoridad estructural; en una forma de explotación subjetiva, colectiva y directa de las víctimas que sirve a la generación de un ambiente de terror, ansiedad, control y poder que gira en torno del profesor y sus intenciones. Además, termina convertida en un dispositivo de humillación simbólica, como se verá a continuación con la figura del profesor cuchilla, que rompe con las disposiciones individuales y colectivas.

El profesor cuchilla y las experiencias de humillación y menosprecio

Según las víctimas de estas prácticas de violencia, existen algunos profesores denominados y autodenominados como “cuchillas” o “rajadores” (una metáfora muy cercana al respecto del desgarramiento del ser y las heridas que deja una navaja al cortar la piel), es decir, profesores que se caracterizan por ser especialmente duros, rígidos y exigentes a la hora de calificar los exámenes y conducir una clase.

Hay algunos profesores que apenas iniciando el semestre se lo dicen a uno. Yo tuve uno en tercer semestre, creo que decía algo así como: de mi dicen que yo soy un cuchilla, que nadie pasa mis clases, y que yo nunca pongo un cinco. Así que saben, si quieren pasar este curso, ya saben, tienen que trabajar duro. S. J. (12/11/2023)

ENTREVISTA 18

Esta tipología de profesores, que suele constituirse alrededor de una actividad académica denominada colador de carrera⁸, evidencia a la perfección una forma más del goce y disfrute de la violencia (una forma no tan sutil, en tanto, como pudo apreciarse con las experiencias de las víctimas, algunos de ellos reconocen y se jactan de esta denominación), al igual que una forma legítima de practicarla.

De acuerdo con Honneth (1992), si un individuo experimenta un hueco o una herida psíquica en el que penetran reacciones, sentimientos, sentires y pensares negativos como la vergüenza, la cólera, la tristeza o la ira, se lesionan tanto la confianza y la seguridad personal como el respeto moral y la condición jurídica (p. 220), por lo cual, como puede evidenciarse con las experiencias recopiladas, el abuso de autoridad durante el ejercicio de evaluación y corrección tiene efectos negativos tanto en el nivel individual o personal como en el nivel social e intersubjetivo.

En primera medida, por ejemplo, cuando el proceso de evaluación está transversalizado por la crítica injusta, los tratos despectivos o la imposición de estándares inalcanzables, se socava la autoimagen del estudiante y, con ello, se produce una pérdida de motivación para participar activamente en el proceso de aprendizaje.

En segunda medida, cuando el profesor abusa de su autoridad al evaluar de manera injusta o sesgada al estudiante y violenta su integridad, se compromete la integridad del proceso educativo y los procesos de confianza social. Esta situación conduciría, siguiendo a Honneth (1992), no solo a una percepción distorsionada de las normas, erosionando la

⁸ En este caso la expresión se refiere a un curso o materia que generalmente pone a prueba los saberes y conocimientos de los estudiantes al respecto de una temática de profundización en su formación y sirve para, literalmente, colar aquellos estudiantes que seguramente requieren fortalecer algunas habilidades o competencias para continuar con el proceso formativo. En algunas ocasiones, estas asignaturas suponen un filtro para que los estudiantes cancelen, aplacen o cambien de carrera.

confianza de los agentes sociales y su disposición para conformarse a reglas que percibe como arbitrarias o injustas, sino también el proceso mismo de reciprocidad; las estructuras de encuentro entre sujetos políticos mediadas por normativas e instancias institucionales que dignifican a cada individuo como un sujeto de derechos, como agentes morales capaces de socializar.

Las violencias varias

En este último apartado se describen e incluyen algunas otras prácticas docentes que los estudiantes y profesores mencionaron como formas de violencia y que generan quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos. Sin embargo, es importante mencionar un par de cosas al respecto. Primero, muchas de éstas formas de violencia no ocurren dentro del ejercicio de formación de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia (es decir, con los profesores y estudiantes de éstos pregrados), sino dentro del ejercicio complementario (asignaturas opcionales y de otros componentes del pensum que son ofertadas por profesores de distintos departamentos de la Facultad). Segundo, y de acuerdo con las experiencias aquí citadas (algunas de ellas que acontecieron a terceros y no directamente a éstos), aunque presentes en el proceso formativo, tienen menos relevancia e impacto para éstos, según sus propias palabras.

La desestima, la pereza, el hastío y el rechazo

Dentro de este cúmulo de violencias varias que componen este apartado, se encuentra la desestima o desaprobación hacía ciertos estudiantes; la pereza, el rechazo o el fastidio

sentido hacía éstos (por parte del profesor) por sus comportamientos, sus cualidades, sus filiaciones políticas o sus capacidades cognitivas.

Esta práctica de agresión que tiene su fundamento tanto en el racismo académico (que brinda las bases simbólicas de la exclusión) como en el abuso de la autoridad (que legitima las prácticas de la imposición de la voluntad), se materializa no sólo a través de la gestualidad corporal y la comunicación kinésica (o no verbal) que realiza el profesor, sino también por las acciones de indiferencia o molestia manifiesta que éste refiere durante el desarrollo de sus clases y actividades

Yo si había escuchado y en ocasiones había visto que la profesora era así, pero la verdad no le había dado tanta importancia. Pero pensándolo bien, en este caso la profesora a la hora de que ciertos compañeros empezaran a hablar ella les respondía común y corriente, pero después cuando ya los compañeros eran (...), como que ya no estaba prestando atención, ya no le importaba. La profesora como que hacía unos gestos de incomodidad, como de uy que pereza, pues como que él hable o que él me pregunte. En este caso esta semana vi un compañero, él comentó algo, el compañero empezó hablar, normal, y ella ya se sentó, siguió haciendo su trabajo, y vi que se sentó y como que volteó los ojos de una manera así, o sea, es que fue muy evidente que se incomodó, y fue como que pereza cuando ese personaje habla. K. P. (11/10/2023) ENTREVISTA 16.

Esta forma de desestima o desaprobación descrita por los estudiantes y profesores suele acompañarse, además, de una práctica directa de agresión simbólica: la minimización adrede del estudiante; el desconocimiento de sus aportes, comentarios e ideas, inclusive, de su presencia misma, como estos mismos señalan

No tener en cuenta, por ejemplo, las ideas, las opiniones de compañeros quizás diversos de género, entonces, no he tenido ese conflicto con un profesor, pero si una clase sentí por ejemplo una profesora, frente a un compañero que estaba dando una opinión, el compañero es gay y ella simplemente lo minimizó, literalmente lo ignoró y en clase todo el mundo quedó pasmado, como es en serio que ella está diciendo, como que no está tomando en cuenta su palabra. D. R. (11/10/2023) ENTREVISTA 14.

Este tipo de violencias también pueden evidenciarse en la actitud o disposición que tienen algunos profesores a la hora de asumir o escuchar los diferentes problemas socio-emocionales que tienen los estudiantes. Según estos últimos, a los profesores –en general– no les interesa la vida personal de los estudiantes, no les importa si éstos han comido o no, si son maltratados en casa (o por fuera de ella) o no, si tienen el dinero necesario y suficiente o no para las fotocopias de las guías de los textos académicos, si tienen o no los recursos para realizar las salidas de campo, si tienen alguna emergencia sanitaria, enfermedad mental o limitación de cualquier tipo, si tienen problemas familiares o no, si son padres o madres solteras y cabezas de hogar, si trabajan o no, etc. antes bien, aseguran las víctimas, los profesores se limitan al mero proceso formativo o cumplimiento de labores; es decir, al desarrollo de la clase y del contenido de ésta. Con ello, entre tanto, se produciría otro tipo de violencia por omisión, uno ligado al rompimiento de las estructuras de solidaridad social.

Este tipo de acciones provocan, según los estudiantes y profesores, una ofensa perjudicial para el desarrollo personal y social de las víctimas. Por lo cual, como señala Honneth (1997) suponen un quebrantamiento de su desarrollo psicosocial afectivo y de su condición moral (p. 27). En cuanto el estudiante es ignorado, desestimado y menospreciado por su condición física, su opinión o cualquiera otra razón no justificada más allá de la

autoridad que ejerce la figura de autoridad del profesor, éste se quiebra hacía sí mismo, desaparece la confianza que se tenía y entra en un estado de autodestrucción personal, de duda y resentimiento que lo puede llevar a la depresión o ansiedad.

Cuando esto ocurre, además, siguiendo a Honneth (1997), el estudiante pierde su condición de sujeto de derechos y se rompe su existencia simbólica, es decir, desaparece del plano de lo real y, con ello, se le desconecta de la dimensión jurídica normativa. Esto quiere decir, que no hace parte del ejercicio político ni de la toma de decisiones de los principios éticos que constituyen el mundo, únicamente padece la existencia de las relaciones de poder que lo supeditan a un lugar de inferioridad (la mera vida).

El matoneo, la montadera y la gozadera del otro

Una práctica que se observa con frecuencia en el entorno educativo universitario y que es reconocida tanto por estudiantes como por profesores, es el tradicional matoneo o montadera. Una forma de uso y abuso dirigido hacia un estudiante individual (o en algunas ocasiones hacia un grupo entero) con la finalidad de menospreciar y denigrar al estudiante, ya sea por sus acciones, su vestimenta o su forma de pensar. Además, en ciertos casos y escenarios educativos, se utiliza como estrategia metodológica de clase con el fin de generar miedo y terror, buscando así legitimar la perspectiva del docente y doblegar la voluntad de los estudiantes, como lo establecen ellos mismos

Pasaba mucho, era con una profesora que siempre se la monta a uno, normalmente si o si le hacía preguntas muy específicas, o sea, mejor dicho, si ella hacía una ronda de preguntas y nadie era capaz de responder a esas preguntas, se las dejaba siempre a dos personas a las mismas dos de siempre. Y no era porque manejaran

completamente el tema, era porque ella se las quería montar. Les hacía ese tipo de preguntas, era como cualquier cosa que dijeran los aportes que daban los compañeros, cómo decirlo, los aceptaba entre muchas comillas, pero los refutaba inmediatamente para hacerlos quedar mal, como que siempre estaban mal, mejor dicho, como que no tenían ni voz ni voto dentro del salón, dentro de las clases como tal ella tendía a hacer mucho eso, entonces en específico con esas dos personas siempre era a montárselas. S. J. (12/11/2023) ENTREVISTA 18.

De acuerdo con las experiencias de las víctimas de estas violencias, si bien muchas veces este tipo de prácticas ayudan a forjar un carácter académico y a mejorar las dinámicas de clase en tanto el estudiante se ve interpelado y es obligado a ir más allá para mejorar o transformarse, la montadera (al menos para los casos descritos aquí) realmente está basada no en un ejercicio formativo que conlleve a una preparación y una discusión intelectual o asertiva alrededor del saber y el ser académico, sino simplemente en el mero capricho o deseo del profesor por generar tensión o focalizar sus deseos de legitimidad en alguien específico. Siendo las víctimas generalmente cierto tipo concretos de sujetos, entre estos, los sabelotodo, los líderes estudiantiles, los repitentes y los chicos/as raras (grupos urbanos diferentes al tradicional).

Este tipo de prácticas (que rayan o limitan con el racismo tradicional) de igual manera fragmenta al estudiante hacia sí mismo y hacia lo social. Puesto que no solo consiguen desmotivarlo y desvincularlo de la práctica educativa, en tanto se ve humillado y desacreditado, sino también ocasionarle miedos a la participación en público y al compartir sus opiniones o ideas sobre algún tema, lo que lo desconecta del mundo simbólico y sociopolítico.

Además, al propiciar la burla y la risa entre los mismos estudiantes y por fuera del salón de clases, estas formas de matoneo o persecución pueden ocasionar tanto una reproducción sistemática de las violencias como una multiplicación de éstas en otros ámbitos y niveles profesionales. Situación que ya ha podido entreverse de acuerdo con las experiencias de las víctimas aquí descritas.

El favoritismo o el premio a la lambonería

Otra práctica que denota menosprecio y plantea dilemas éticos–morales en el contexto del aprendizaje universitario, según las experiencias recopiladas, es el favoritismo hacia determinados grupos de estudiantes por parte de los profesores. Una forma de violencia que se manifiesta a través de los tratos desiguales en términos de atención y reconocimiento, donde algunos reciben un trato preferencial, cálido, ameno y de respeto, mientras que otros son relegados u olvidados; humillados y menospreciados.

Este tipo de violencia que ocurre generalmente cuando el profesor elogia o exalta constantemente a un estudiante o le brinda mayores oportunidades y beneficios –evaluativos o de participación–, sea por su capacidad de raciocinio, por sus aportes en clase o por el compromiso con ella, se ve incrementado cuando el estudiante ha tenido mayor cercanía o más actividad previa con el profesor, inclusive, cuando éste ha llegado a ser un lambón o un adulator...

En una clase del profesor (...), había un compañero llamado N. que le cargaba al profesor la sombrilla y hacía todo lo necesario para agradar al profesor, cosas que no necesariamente eran académicas, le llevaba a veces tinto y me montaba conversa. De tal manera que el profesor siempre tenía al compañero presente, referenciándolo

como un buen estudiante y un ejemplo para el resto de la clase. Por ejemplo, una vez, el profesor tenía la metodología de mesa redonda para preguntarle a cada estudiante lo que podía resaltar de las lecturas que él dejaba, la metodología de por sí era evidentemente violenta ya que él lo hacía como coloquialmente se conoce como a "quemar ropa", como usted, qué leyó, y cuando uno no le contestaba al profesor lo que él no quería escuchar, entonces empezaba a compararlo a uno con el compañero ya mencionado, diciendo que teníamos que desarrollar las ideas y expresarnos como él, porque él sí lo hacía bien. Y realmente lo que decía N. eran pendejadas, solo que sonaban como él (el profesor) quería. J. C. (12/11/2023) ENTREVISTA 17.

Estas relaciones desiguales de favoritismo crean una dinámica de reconocimiento desigual que afecta la autoconfianza del estudiante y el ejercicio normativo. Esto, porque aquellos que reciben mayor atención o comentarios asertivos por parte de la figura de autoridad pueden experimentar un refuerzo positivo constante, lo que contribuye a una construcción de la autoimagen basada en la valoración y la confianza en sí mismos. En contraste, los estudiantes que quedan fuera de este círculo privilegiado pueden sentirse desestimados y menospreciados, pueden verse quebrados moralmente.

Por otra parte, éste (el favoritismo) impacta el ejercicio normativo al introducir una dinámica de desigualdad en la relación entre los estudiantes y las normas éticas establecidas. Aquellos que son favorecidos pueden percibir que las reglas y expectativas son flexibles o aplicables de manera diferente para ellos, socavando así la integridad del sistema normativo a tal punto en que pueden aprovecharse de éste para su beneficio personal. Entre tanto, la desigualdad en la distribución de reconocimiento desafía la equidad y la imparcialidad,

debilitando la adhesión auténtica a las normas éticas por parte de todos los estudiantes, creando así, sujetos imparciales y replicando las estructuras simbólicas de poder.

Las violencias de género

Finalmente, las formas de agresión por género también están presentes en los relatos de los estudiantes y profesores. Sin embargo, este tipo de actos o comportamientos lesivos que igualmente causan daño o sufrimiento a las personas debido a su género u orientación sexual, y devienen en formas de quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos, al igual que en afectaciones a la construcción conocimientos independientes, emancipados y democráticos, resultan ser poco frecuentes en los programas de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia.

Por esta razón, primero, las dos únicas experiencias aquí referenciadas (que corresponden a casos específicos de vivencias de los estudiantes con profesores de otros programas académicos de la institución), se enunciarán sin mayor análisis o profundidad, toda vez, segundo, si bien estas violencias son fundamentales para comprender cómo la violencia de género afecta la construcción normativa de la sociedad y demás condiciones de lo ético y lo social, no corresponden con el objetivo de la presente investigación, que procura justamente develar las formas de violencia estructural y sus consecuencias en un grupo poblacional específico, donde éstas no resultan ser tan severas o relevantes frente a las anteriormente mencionadas.

De acuerdo con los estudiantes y profesores entrevistados, las violencias de género en el ejercicio formativo universitario incluyen la discriminación por la orientación sexual

de las personas y el acoso –principalmente hacía mujeres– basado en la figura de poder y prestigio que tiene el profesor. Al menos, esto señalaron las experiencias recopiladas

- *Violencias de género, violencias raciales, violencias, ahora con lo nuevo de las comunidad LGTBI, violencia contra, bueno violencias homofóbicos, pero en sí el rechazo, la discriminación, la segregación a estas comunidades es un tipo de violencia muy arraigada en nuestra sociedad universitaria y que es muy común que docentes sean muy machistas, por ejemplo, el programa de Ingeniería de (...) que es muy machista y tiene sus profesores que son de edad avanzada y que son muy machistas, muy bueno, digámoslo con el hombre más coloquial, muy morbosos con las estudiantes y que directamente les dicen ustedes que hacen una carrera de hombres, o que como pueden ser ingenierías, que dicen las mujeres no pueden ser ingenieras, no pueden ser ingenieras, inclusive les dicen que están sentadas en la nota. J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2.*
- *Violencias, sobre todo en las materias opcionales, también cierto abuso como mencionaba de autoridad con respecto estudiantes de primer semestre y pues violencias basadas en género, digamos que estuve en una clase de (...) donde sólo habíamos tres hombres, el resto eran mujeres y pues el profesor aprovechaba que eran mujeres y quieran de primer semestre para imponer esa figura de autoridad, y hacer comentarios e incluso llegar a tocar compañeras, pues de maneras incómodas. K. P. (11/10/2023) ENTREVISTA 16.*

Este tipo de violencias de género, analizadas desde una perspectiva honnethsiana, pueden tanto socavar confianza del estudiante, como generar dudas sobre su valía y su capacidad como agente social. Pueden quebrar de manera contundente la dignidad de la

persona y hacerlo un sujeto enfermo–depresivo, es decir, puede desdibujarlo de su condición humana y relegarlo a una mera máquina. Además, por otra parte, puede generar una disonancia entre la teoría y la práctica normativa, ya que el estudiante se enfrenta a un entorno que contradice los principios fundamentales de igualdad y respeto mutuo; de reciprocidad y eticidad y termina por obligarlo a adaptarse o supeditarse a reglas de comportamiento contradictorias o lesivas.

Consideraciones finales

Con respecto al segundo objetivo específico de esta investigación, que consistió en: identificar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, podrían hacerse las siguientes consideraciones o apreciaciones, que bien podrían fungir como conclusiones finales.

Primero, existe una serie de prácticas de violencia a nivel simbólico–estructural en el ejercicio docente universitario que inciden negativamente en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas. Estas, devienen en formas de agresión que se traducen en quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos; es decir, en afectaciones a la dignidad y a la autoconfianza de los agentes educativos e, igualmente, al debilitamiento de las relaciones intersubjetivas y los mecanismos

socio-jurídicos que dignifican al sujeto social y le otorgan una condición de igualdad como sujeto de derecho.

Por lo tanto, y en concordancia con los resultados de la tesis doctoral de Mejía Rodríguez (2017), denominada *Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la Teoría del Reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín*, puede afirmarse que existe una real afectación a los procesos de construcción crítica, democrática y ética de los futuros profesionales a través del ejercicio formativo universitario. Ello, porque, como afirma la autora, aquellos sujetos que han padecido las violencias educativas y se han desenvuelto con éstas durante su proceso de formación, terminan no solo por legitimarlas, sino también por reproducirlas. Situación que, añade la autora, supone descomponer el tejido social, quitarles capacidad de libertad a los individuos y provocar patologías o anomia sociales que conforman sujetos y grupos sociales predispuestos a la violencia y al conflicto.

Segundo. Las formas de violencia más comunes y con mayor afectación a la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos (al menos en los pregrados y estudiantes estudiados), están fundamentadas en los principios del racismo y la jerarquización simbólica de los agentes sociales en el contexto educativo universitario. Un microcosmos cargado de poder y de relaciones jerárquicas de subyugación en la cual existen clases y agentes sociales dignificados (las vacas sagradas) y agentes menospreciados (los estudiantes estúpidos o brutos).

Estas dos formas de violencia constituyen a grandes rasgos los mayores procesos de quiebre ético-moral, menosprecios y no reconocimiento de los estudiantes y profesores.

Suponen, como las víctimas mismas lo dicen, el núcleo central de la vida universitaria y los verdaderos pilares del ejercicio formativo

Desde mi forma de pensar, a grosso modo, considero que existen otro tipo de violencias fuera de las de género, que es la que normalmente se habla todo el tiempo, sino que existen otro tipo de violencias en otro tipo de espacios, y que eso realmente afecta y afecta cosas que a veces son más primordiales, o sea, varios de mis compañeros y hasta yo, hemos padecidos violencias emocionales y psicológicas que son mucho más complejas que esas, violencias que nos han hecho preguntarnos para qué estamos en la universidad, qué sería de nuestra vida. S. J. (12/11/2023)

ENTREVISTA 18.

Tercero. Si bien esta consideración no elimina ni minimiza el yugo de las demás violencias y afectaciones aquí descritas (y de otras que quizá se escapan al análisis), si demarca un claro horizonte de investigación y de profundización del ejercicio simbólico de las violencias estructurales. Ello, en primera medida, porque algunas de éstas aparecen ocultas, disfrazadas y minimizadas por algunas otras violencias que se consideran o más relevantes o más comunes, como el caso de la violencia de género, que suele focalizarse solo en un sentido y condición de la agresión, desdibujando las demás formas y tipologías de la violencia, ocultando así la relevancia de las demás tipologías.

Por otra parte, como señala Galtung (1998), porque la condición misma de estas formas de agresión, que son históricas, les da un tinte de cotidianidad a tal grado que no solo se les resta el valor que requieren como prácticas destructivas de lo social, sino también porque generan risa o sobrevaloración tanto de estudiantes y profesores, haciendo que estos problemas jamás sean considerados menesteres y pasen desapercibidos.

Cuarto. Sin embargo, también es importante considerar qué tanto influye la consideración de las violencias y su concepción en el ejercicio formativo. Ello, porque algunos estudiantes y profesores consideran que muchas prácticas señaladas como violentas en realidad son o descontextualizadas o no tienen la relevancia o importancia que merecen, sea porque existe un grado mayor de sensibilidad o porque sencillamente se exageran algunas situaciones de parte de los agentes involucrados en ellas. Apreciaciones que son necesarias para considerar los límites y fundamentos mismos de las violencias en el ejercicio formativo y, por supuesto, en la construcción de conocimientos autónomos, independientes y democráticos para la sociedad.

Capítulo 3. Más allá del poder y las melancolías educativas

A ustedes, guerreros, que lo han dado todo no solo por una educación más digna, democrática y emancipada, sino por un país indolente que los ha llenado de sangre.

A ustedes, jóvenes, que con su valentía y vigor han conseguido lo imposible, llenar de esperanza y alegría a una sociedad violenta.

Que la memoria no nos permita olvidar nunca el costo de la educación...



Nota. Fotografía de un integrante de la primera línea durante manifestaciones nocturnas en el Portal de las Américas. Melgarejo, C. El Tiempo.

Esquema conceptual, desarrollo capítulo 3. Prácticas de afrontamiento de estudiantes y profesores a las formas de violencia.



Gráfico 9. *Nota.* Esquema conceptual. Fuente: Elaboración propia.

El presente capítulo pretende dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación: Determinar los mecanismos y maneras a través de las cuales los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas afrontan los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

La figura del profesor, ¿bufón o ladrón?

“pues a ver las cosas que he visto han sido cancelar la materia, no volver, no volver a aportar o participar en clase, y pues si el comentario no fue súper hijueputa por decirlo de alguna forma, o terminar en un psicólogo o terminar en un psiquiatra. Y hasta el momento no me ha tocado verlo en mi círculo, pero el suicidio también es una solución que muchos buscan, a la que muchos recurren”. J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2.

Antes de desarrollar el tercer objetivo de la presente investigación, merece la pena plantear un breve análisis al respecto del reconocimiento y los alcances mismos de la violencia en el aula de clase; es decir, un análisis de la real o no violencia acontecida en el aula de clases. Ello, no solo porque la figura del profesor en todo este proceso se ha visto estigmatizada y reducida a un cargo o rol de poder que parece ejercer todo tipo de violencias per se en todo momento, sino también porque los estudiantes mismos reconocen que muchas de las prácticas señaladas en el apartado anterior, se corresponden –en algunas ocasiones–

con mal interpretaciones o exageraciones de algunas víctimas que igualmente quieren sacar provecho o son extremadamente sensibles, como bien señalan los profesores y estudiante

- Pues hombre, yo si lo voy a decir y me importa un culo si es funable o no. La verdad, yo creo que muchas veces los estudiantes exageran, o sea, estamos en una sociedad en la que todo se exagera, en una sociedad de cristal, o sea, puede que simplemente le haya dicho no, es que esas gafas que usted tiene tienen un poco de aumento y ella dice, no, él me dijo ciega y tengo gafas de culo de botella, no. O sea, o simplemente (el profesor) le dijo no es que este comentario no es pertinente porque es vago o es una falacia y en ese momento la persona asume, ay no me dijo que soy bruto, que no tengo aportes positivos, que no sirvo para nada, o sea, yo considero que están exagerando, más porque en la formación académica lo importante también es el error. J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2.*
- Primero que todo la exageración existe y aparece, está presente siempre, porque, está presente, muchas veces hay que tener en cuenta el contexto por ejemplo, porque hay profesores que en el contexto de la clase es básicamente el comentario y normal, pasa, se entiende porque entiende uno el contexto o pasa también mucho que son contextos solamente de un programa, entonces cuando hay clases con estudiantes de otros programas, solamente el sarcasmo lo va a entender un cierto grupo de un programa, entonces los otros quedan como que uy, porque ese profesor dijo esto, por qué manifestó esto, que raro, y eso puede hacer que lo sientan como violencia (...) entonces creo que es eso, es también el contexto que rodea el comentario y también tener presente la exageración, que siempre va a estar. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3.*

Así las cosas, y de acuerdo con las experiencias de las víctimas aquí esgrimidos, es importante tener en cuenta un par de elementos al respecto de la naturaleza misma de las violencias y sus posteriores formas de afrontamiento (al menos en lo que concierne a este ejercicio de análisis investigativo).

La victimización y el uso maniqueo de la agresión

En primera medida, –justamente– el que algunas víctimas exageren y manipulen el grado de afectación que pueden llegar a experimentar o padecer durante el momento formativo, revela que tanto la violencia en sí misma como su uso están anclados a intereses e intenciones particulares, o, como lo señalan Hernández Gómez et al. (2020), a consideraciones de una posible participación –adrede– de la víctima en los hechos con tal de obtener algún tipo de ventaja, atención, validación o justificación de sus actos (p. 394).

Esta victimización o abuso de la condición de víctima, según profesores y estudiantes (más normal de lo que pareciese en la institución), puede convertirse en un arma o herramienta para evitar ciertas tareas o simplemente exigir un trato preferencial por parte de la institución, como sostienen algunos profesores

Actualmente algunos profesores tienen como una especie de proceso disciplinar abierto, ¿me entiendes? como una queja ahí informal por culpa de algunos estudiantes que se han sentido agredidos o, como dicen ellos, vulnerados al parecer por cuestiones de violencias de género. Y vale, es comprensible que una situación así pueda ocurrir y claro, es menester que se lleve a cabo un debido proceso de investigación y sanción, esas cosas son gravísimas para la institución y la formación

de los chicos y chicas de los programas. Pero, la cosa es que actualmente no hay ningún tipo de proceso abierto, ni nada, es decir, solo ha hay como una queja sin fundamentos de una acción X que nadie sabe cómo fue, cuándo fue o qué pasó. Y esa es la vaina, que ahora esas situaciones son utilizadas por algunos estudiantes para estigmatizar a los profesores y hacer todo tipo de exigencias, en algunos casos absurdas, como que este profesor no puede dar tal curso, que este no puede ir a tal salida académica etc... todo eso, insisto, sin pruebas sin fundamento, ni nada, sin un proceso institucional (...) esta es la hora en que no existe tal queja y eso ya hace dos años. Y, lo peor de todo esto, es que estas situaciones igual afectan a los profesores, uno ya no se siente tranquilo. A. (15/11/2023) ENTREVISTA 21.

Este tipo de situaciones paradójicas nos muestra un lado distinto de las violencias, un uso maniqueo que deslegitima sus consecuencias y constituye nuevas formas de realidad social ancladas a la reproductibilidad de las estructuras estructurantes de la agresión. Como diría Walther (2014), a las formas y maneras de ser, hacer, pensar y actuar que erigen la sociedad (y las instituciones sociales) en su nivel práctico axial y cognitivo pragmático (p. 8). Esquemas mentales de comportamiento que se traducen en habitus y adecuan la cotidianidad. Un fenómeno particular que, aunque de momento escape a los objetivos e intereses de esta investigación, supone un momento particular en ella, puesto que obliga a una lectura característica de las violencias en un nivel de perversidad diferencial y al cual pocos estudios se han interesado.

Los usos y desusos de la violencia

Por otra parte, es importante señalar un aspecto cultural o epocal de la sociedad, ello, porque los estudiantes y profesores son conscientes que uno de los públicos constitutivos en el aula de clase en la actualidad son las generaciones más jóvenes (generación milenians y Gen Z), también denominadas generaciones de cristal; es decir, sujetos más sensibles y frágiles frente a los diferentes problemas que rodean el mundo contemporáneo (entre ellos, la violencia y la política). Situación que complejiza tanto el ejercicio docente de enseñanza y aprendizaje clásico o hegemónico, como la interpretación de las acciones de violencia o agresión al igual que las estructuras de cambio del modelo educativo, como bien lo manifiestan las propias víctimas

(...) efectivamente hoy desde otra experiencia, desde otro punto en mi escenario de formación profesional, yo digo, algo que yo admiro mucho de los estudiantes en general de ahora, de esta generación, es que a pesar de que dicen muchos, ay si, son de cristal, son delicados y todo los afecta, también creo yo que no se han permitido normalizar cosas y han obligado a que las cosas de alguna forma cambien. T. S. (15/09/2023) ENTREVISTA 7.

Esta situación lleva a una pregunta ontológica que, si bien escapa al ejercicio investigativo de esta tesis doctoral, es transversal a ésta y permitiría su complemento: ¿cuándo o en qué momento un comentario, un chiste, un llamado de atención o una orden en clase pasa a ser considerado violento? y ¿qué es lo que realmente genera un quebranto ético-moral, un menosprecio y un no reconocimiento durante el ejercicio formativo? Estas preguntas tienen mayor sentido cuando se parte del hecho de que inevitablemente el ejercicio

docente está constituido por relaciones desiguales de poder entre los agentes que lo componen, además, irremediablemente se requieren procesos de jerarquización y de autoridad en él para que funcione de manera adecuada.

Por otra parte, sería igualmente pertinente tener en cuenta que muchas de las prácticas docentes aquí señaladas se dirigen a un fin distinto al de la violencia; es decir, tienen otro objetivo más allá de la agresión o el abuso de autoridad, como el chiste de clase o el uso de la autoridad como herramienta de orden. Entre tanto, si bien esto no justifica la violencia, si implica un nivel de análisis diferencial en todo esto, porque implicaría no solo dejar de atribuir una –supuesta e inevitable– sevicia a los actos y acciones de los profesores, sino también pensar en los encuentros de voluntades, subjetividades y sentires distintos en el escenario educativo.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesores, por ejemplo, todos ellos niegan de entrada ser sujetos violentos o utilizar la violencia como un mecanismo de enseñanza. Además, sostienen que cuando han sentido que han sido agresivos de alguna u otra forma en el aula de clase (e incluso por fuera de ella) con sus estudiantes, han corregido inmediatamente estas acciones; han llevado a cabo procesos de interiorización y cambio de sus actitudes para evitar estos escenarios de menosprecio, humillación, violencia o afectación.

Lo cual no quiere decir que los profesores desconozcan acciones o procedimientos que sean violentos en sí mismos, tampoco, que nunca los hayan utilizado para alguna dinámica de grupo (sea general control disciplinario o para acortar discusiones que se salen de las temáticas de clase). Antes bien, éstos reconocen que han tenido que utilizar (en alguna u otra ocasión) su posición de poder y autoridad (al igual que las violencias) para restablecer

algunas dinámicas educativas dentro del marco del respeto o la responsabilidad en los salones de clase, toda vez, sin ellas sería más difícil generar orden al proceso formativo, como sostienen éstos

- *Alguna vez en un viaje de estudios yo regañé a una estudiante, porque estábamos en San Agustín y a ella le pareció tomarse una foto en una roca en la Chaquira, en una vaina peligrosísima, al lado de un risco. Y claro, yo le pegué un grito, pero es porque también en el contorno de viaje de estudios la responsabilidad que uno como profesor tiene es muy brava, mucho mayor (...) y, o sea, si bien estos chicos son adultos, porque son mayores de edad casi siempre, igual uno a veces los ve y quieren brincarse el estrecho del Magdalena, que uno dice, donde este chino se caiga aquí no sólo se perdió una vida. T. S. (15/09/2023) ENTREVISTA 7.*
- *Yo la única vez que salí desesperado de un salón de clase y dije que manada de, fue una clase de (...), donde estaba dando (...) a un grupo de estudiantes de otros programas, y yo estaba dando un curso llamado (...), entonces claro, ese es un curso de formación básica, casi de lectoescritura, de formaciones básicas generales, y eso a los estudiantes no les importa, no les importa el curso. Y en ese salón de clases era horrible eso la bulla, cierto, la falta como de respeto hacía la clase, todos mirando el celular, hablando, generando desorden. Entonces claro la bulla, bla bla bla, me desesperé y bueno los, nunca había hecho eso, como detenerlos, y en un primer momento les dije: es que ustedes aquí me pagan y tan cierto, ustedes pagan pues valoren el valor de lo que ustedes pagan, vea que yo vengo a dar la clase, y ta, ta, ta, tata, y en un momento después del descanso estaba rayando en el tablero y era tanto el ruido, que parecía como un grupo así de abejas y me desesperé, me desesperé*

tanto que los iba a insultar, entonces como ya me iba como a salir de la ropa, pero entonces lo que hice fue como sentarme y les dije, así finalizó la clase hoy. Y se quedaron pues ya como en silencio y se fueron, ya al otro pues como la siguiente clase, muchos fueron, se disculparon, que pena con el docente y tales, pero digamos en esa ocasión si fue así, tocó aplicar la autoridad y funcionó. S. R. (06/10/2023)

ENTREVISTA 11.

Así las cosas, es pertinente pensar en los grados de intencionalidad y de los usos mismos de la violencia en el aula de clase (y por fuera de ellas). Ello, no solo con la intención de no satanizarlas simplemente por su presencia, sino también con miras comprenderlas mejor; buscando un punto de encuentro entre dos universos y funciones distintas pero complementarias dentro del ejercicio académico formativo universitario: estudiantes y profesores; ambas, con visiones y expectativas de mundo distintas, pero juntas en una misma relación de aprendizaje.

Por último, también habría que tener en cuenta (y evaluar los impactos que esto tiene tanto para la formación académica como para la constitución de las estructuras sociales) que muchas veces las violencias se invisibilizan y naturalizan a través de la legitimidad de los estudiantes mismos, quienes pueden consentir las formas de agresión si quien las ejecuta es una figura de autoridad o un agente del agrado o del estima de ellos; es decir, como señalaría Weber (2002), si quien realiza el abuso y la agresión es un actor carismático o es capaz de generar la suficiente simpatía en el grupo para accionar el poder sin encontrar resistencias de ningún tipo.

Depende mucho del tipo de profesor, pero pues digamos que con los profes que la gente quiere o que la gente reconoce su capacidad como de buenos docentes, es

muchísimo más factible que otros compañeros lo defiendan o traten de no meterse en peleas que lo involucren o lo afecten, (es más factible que hagan) hacer una defensa del docente. En cambio, si el docente no es tan querido o también es un docente violento es mucho, muchísimo más normal que la gente haga algo, se movilice o lo que sea. L. D. (22/08/2023) ENTREVISTA 1.

Aclarado todo esto, a continuación, se exponen las formas de afrontamiento que pudieron encontrarse durante el ejercicio de investigación. Éstas, fueron ordenadas de tal forma que reflejaran no solo la ruta tradicional o el recorrido normal que llevan a cabo los estudiantes y profesores cuando son víctimas de las violencias, sino también el impacto que tienen estas para el desarrollo de sus actividades académicas.

Finalmente, y al igual que en el capítulo anterior, se aclara que las identidades de los estudiantes y profesores entrevistados fueron protegidas y muchos apartados modificados o recortados para salvaguardar la ética de los estudiantes y profesores.

La cancelación de la actividad académica

Según los estudiantes y profesores entrevistados, la forma más común y sencilla de afrontamiento o trámite de las violencias padecidas durante el ejercicio formativo universitario en el salón de clase, es la cancelación de la asignatura. El retiro voluntario (generalmente no deseado) por parte del estudiante con miras a evadir la confrontación, salvaguardar su dignidad o evitarse un problema psicológico mayor. Al menos así lo atestiguan las víctimas

Pues por lo general lo que sucede es eso, es que muchas veces en lo que me ha tocado ver a mí, es que cuando un estudiante ve que lo que está diciendo o haciendo no le importa nada al profesor, que lo ignoran y cosas así, simplemente el estudiante llega el punto en el que se frustra tanto que cancela la materia y no vuelve a la clase. J. L. (29/08/2023) ENTREVISTA 2.

Esta decisión, aún a pesar de lo que ella puede implicar para el recorrido curricular del estudiante (atraso en el semestre y en la carrera, además de un aumento de gastos económicos), es la solución más rápida y efectiva –que éste ve– para el tratamiento de los quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos padecidos a través del ejercicio de formación profesional. Con esta práctica de evasión se evitan de manera directa todas y cada una de las prácticas de violencia atrás mencionadas, de tal forma que, la víctima siente que se libera de un yugo que le impide estar plenamente consigo mismo y con sus compañeros

(...) el profesor me cae bien y todo, pero en esa ocasión su comentario fue fuerte, muy fuerte. En una exposición el profe le dijo a un compañero, su exposición me vale un culo, se la puede meter por donde no le cabe, ese comentario se nota que lo hirió bastante, y eso que yo estaba ahí, y yo decía ¡Caramba!, si a mí me dolió, a éste le tuvo que haber dolido peor. Cuál fue la reacción de pelado después de eso, cogió la maleta y se fue, a la siguiente sesión nos enteramos que había cancelado la materia, por ese comentario repasado. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3.

Con esta decisión, además, señalan los estudiantes y profesores entrevistados, pueden llegar a salvaguardar su vida misma. Si bien el dolor que experimentan con la cancelación de la asignatura y con las formas de agresión es fuerte y muchas veces termina en lágrimas, exceso de tristeza y destrucción de la autoestima, los estudiantes aseguran que cancelar la

asignatura los libera de un posible mal peor, puesto que, como ellos mismos lo señalan, los casos similares a los suyos pueden terminar en situaciones de otro nivel, sea el retiro definitivo de la carrera o el atentado en contra de su propia vida por los sentimientos de humillación, menosprecio y no reconocimientos generados en el aula de clase.

Yo cancelé porque yo vi incluso como un compañero mío estuvo a punto de quitarse la vida, de suicidarse solo por esa parte, entonces el golpe anímico por un comentario así. O sea, si a mí me decía, no ves que es un comentario suavecito, no pasa nada, no le dé importancia, pues vea que ese comentario suavecito puede provocar el suicidio de una persona, o puede estar uno intoxicándose solo por eso, o cortándose las venas. De todas formas, si eso fue suavecito como dicen, no me imagino que hubiera sido algo violento y eso, se han escuchado muchas historias trágicas y hasta incluso hubo personas que, amigos, compañeros que también se retiraron de la carrera sólo por esos motivos. J. S. (05/09/2023) ENTREVISTA 6.

Sin embargo, como los estudiantes mismos lo afirman, esta decisión no soluciona realmente nada. Por el contrario, termina por afectar más a la víctima, la cual debe pagar todas las consecuencias, esto es: pagar un dinero adicional por la cancelación de la asignatura, perder tiempo de estudio, alejarse de sus compañeros de cohorte y arriesgarse a volver a toparse con el mismo profesor el próximo semestre, el cual puede o no recordarlo y ejercer todavía más presión sobre él.

Así las cosas, si bien la cancelación de la actividad académica puede reconocerse como una forma de afrontamiento válida o como una solución efectiva y rápida para salvaguardar la dignidad del yo de las diversas formas de agresión que generan afectaciones psicológicas, emocionales, académicas y personales, en términos reales, como señala

Galtung (1998), ésta consiste realmente en una forma de ocultamiento, retraso o postergación de la violencia a nivel estructural; es decir, se entiende como una forma más de la violencia que ha sido naturalizada.

Además, siguiendo los planteamientos de Honneth (1997) en cuanto la víctima renuncia a llevar a cabo un debido proceso o decide tomar una ruta distinta a la confrontación y el debido proceso, ésta no solo termina por aceptar una derrota simbólica en las lógicas del poder, sino que también se desvincula del fenómeno social, es decir, se aleja de los espacios de construcción normativa del mundo y de los entramados políticos que lo constituyen. Lo que es lo mismo decir, es incapaz tanto de establecer un punto de ruptura con este fenómeno, como de integrarse socialmente. Con ello, estaría no solo legitimando la aplicación de las violencias, en cuanto su decisión acepta de manera no directa estos fenómenos, sino que también permitiría su replicación en el tiempo, puesto que su accionar legitima y favorece la reproducción de estas estructuras.

La catarsis social: la experiencia de liberación emocional y psicológica

La segunda práctica más común que tienen los estudiantes y profesores para afrontar estas tipologías o formas de la violencia que generan quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en el espacio formativo universitario, es la catarsis social. Un fenómeno colectivo en el cual las víctimas se reúnen (generalmente en espacios otros a la institución) en grupos de amigos para liberar y exteriorizar los sentimientos de agravios éticos–morales padecidos y compartidos

Lo que nosotros hacíamos (cuando eran víctimas de la violencia ejercida por autoridad), bueno, lo primero era que nos decíamos, vamos a calmarnos, entonces nos calmábamos unos a otros y ya salíamos de clase y en medio del escenario, por fuera de la universidad, hacíamos como la catarsis al proceso, como el desahogo, porque sabíamos que esa era la única opción que nosotros teníamos, cierto, que no había muchas otras opciones, o que no conocíamos, o que no nos atrevíamos también, por lo que te digo, realmente nos daba miedo hacer algo, quizá también por egoísmo, por estrategia, porque es cuando uno ya se ve casi con un pie por fuera la universidad, a uno le importa salir y es razonable dentro de los proyectos de vida, entonces no uno no va a ensuciar su historial disciplinario o su hoja de vida, cierto.

T. S. (15/09/2023). ENTREVISTA 7.

En este proceso, según los estudiantes y profesores, la figura del amigo o del consorte personal y de confianza es crucial. A partir de él (o ella) es posible exteriorizar las afectaciones de las prácticas de la violencia; a través de ellos, la víctima es capaz de tramitar sus emociones, sobrellevar su dolor e intentar recuperarse, como lo sostienen las víctimas:

Para afrontarlas (las violencias) si, es simplemente el apoyo social, el grupo de amigos, el tener alguien en quien confiar y con quien poder como tratarlo, de soltarlo para poder estar más tranquilo. L. D. (22/08/2023) ENTREVISTA 1.

Con el encuentro entre amigos y otras víctimas, los estudiantes y profesores pueden no solo tranquilizarse y sentirse en un espacio seguro de las violencias, sino que también encuentran fuerzas para continuar su proceso académico, para no desistir de él, cancelar la asignatura o terminar atentando contra su propia dignidad (o contra su propia vida). Con este mecanismo, inclusive, pueden reflexionar acerca de las violencias otras, al igual que el

impacto y las formas en las que están organizadas las estructuras de poder y autoridad. Además, en el mejor de los casos, pueden resignificar su papel y su condición en éstas, como lo señalan las propias víctimas

Pues realmente ese caso con el parcial con esa profesora me frustró demasiado, tuve varias, varias crisis por eso mismo, pero pues realmente a base de conversaciones con varios compañeros y pues con mi pareja de ese tiempo, realmente supe sobrellevar como tal esa frustración, porque a la final ellos me hicieron entender que por más que yo hubiera decidido cómo no recuperar y no hacer ciertas cosas para pasar la materia, pues tampoco era mi culpa de que por más que hiciera trabajos en el mismo formato, con la misma información, con todo lo que ella pidiera y de igual forma perdiera, o sea, eso no era mi culpa, entonces, en ciertos aspectos es frustrante que pase ese tipo de cosas, en especial con docentes, en especial cuando uno está haciendo las cosas bien, pero igual no sirve para nada. S. J. (27/09/2023)

ENTREVISTA 20.

Así las cosas, podría afirmarse entonces que la catarsis colectiva sirve, primero, a la liberación emocional y pulsional acumulada durante los acontecimientos de la violencia, al desahogo de la tristeza, la indignación, la rabia, la ira o cualquier otro sentir negativo y de humillación experimentado en clase (e inclusive después de ella y en otros espacios). Segundo, a la reparación (necesaria pero no suficiente) del daño ejercido sobre la víctima; a la rehabilitación de ésta como sujeto funcional u operable en términos académicos y personales. Tercero, al fomento y construcción de una comunidad académica solidaria y unificada bajo un mismo fin o sentir. Cuarto (pero menos frecuente, como se verá más adelante en el subtítulo de las organizaciones) a la toma de conciencia y formas de resistencia

sobre algunas problemáticas institucionales estructurales al respecto del ejercicio docente y las prácticas de violencia, que merecen ser transformadas.

Sin embargo, de acuerdo con los relatos, los encuentros y las experiencias recopiladas con los estudiantes y profesores durante todo el ejercicio investigativo, si bien la catarsis sirve a las víctimas de múltiples formas, ésta de fondo no sirve de nada, no es útil en lo que respecta a un mecanismo para generar cambios estructurales y mucho menos supone un verdadero ejercicio de resistencia o confrontación a las formas de agresión experimentada por las víctimas, antes bien, como señala Galtung (1998) e igualmente puede evidenciarse con los relatos de las víctimas, se constituye en una forma especialmente efectiva de justificación y naturalización de la violencia (p. 16).

A ver, muchos compañeros sencillamente lo que hacen es que se quedan callados en clase y ya después en los pasillos o por fuera de la Universidad andan como comentando el disgusto. Pero esto realmente no hace nada al respecto, o sea, no sirve de nada, es decir, no pasa nada, literal, todo sigue igual, los profesores tienen el mismo poder, no se les va a quitar de ahí, no van a cambiar y seguramente seguirán abusando de su autoridad. A. L. (05/09/2023) ENTREVISTA 4.

Por lo cual, podría afirmarse que la práctica de la catarsis es realmente más problemática y perjudicial para la comunidad académica (y la sociedad en general) que benigna o, de igual manera, que esta es consecuencia directa del ejercicio del poder y la violencia. Ello, por al menos dos cosas presentes y constitutivas en su naturaleza. Primero, por la capacidad que tiene (ésta) de legitimar y reproducir la violencia a nivel estructural al convertirse en un espacio seguro y legítimo de encuentro y sanación. Y, segundo, por la incapacidad de constituir un verdadero escenario (o espacio de diálogo) para el cambio de

las disposiciones y relaciones sociales; una incapacidad que se ve acompañada justamente por una condición o cualidad contraria: fortalecer a las víctimas y permitirles transitar por las formas y aconteceres de la violencia.

Respecto a lo primero y en concordancia con las ideas sociológicas de Galtung (1998), puede decirse que existe en los procesos mismos de la violencia estructural, mecanismos inherentes de liberación o exhortación del poder (reconocidos y auspiciados por éstas estructuras) que las legitiman y las potencian; es decir, existen herramientas y espacios creados adrede (por la sociedad y las instituciones) que sirven como apéndice para el desahogo de la frustración y para la continuidad de las prácticas de agresión. Esto quiere decir, en otras palabras, que los espacios de catarsis colectivo experimentados y compartidos por las víctimas son inmanentes a las estructuras de la violencia y sirven a su funcionamiento, nacen con ella y cumplen una función contundente, la replicación y solidificación de las estructuras hegemónicas.

Entre tanto, lo que se consigue con la catarsis social es reiniciar a los sujetos (al igual que su capacidad de aguante o resistencia) y permitirles a éstos poder continuar operando con las disposiciones presentes y, con ello, predisponerlos a legitimar estos comportamientos. Así las cosas, primero, los espacios de liberación emocional son parte del problema y no de la solución a las violencias. Segundo, a través de ellos no se estaría cambiando las expresiones de la violencia a nivel estructural (no se estarían modificando las formas de agresión o transformando las relaciones de autoridad) sino que se estarían naturalizando; es decir, se estaría siguiendo el diseño (o camino inmanente) de su funcionamiento.

Por otra parte, y consecuencia de lo primero, en la catarsis social suelen ocurrir más encuentros de desconexión que de reflexión o de crítica, con lo cual no se estaría

construyendo un verdadero punto de encuentro ético e intersubjetivo que lleve a los sujetos (o víctimas, en este caso) al establecimiento de una institución capaz de repensar los principios normativos, sino más bien, como sostiene Honneth (2011), anomias intersubjetivas que destruyen los entramados sociales (p. 114). Por lo cual, dicho en otras palabras, con la catarsis o reunión social no se estaría forjando un encuentro comunicativo ni político acerca de los fundamentos éticos que deben regir el encuentro solidario y ético entre sujetos, sino que se estarían generando carencias institucionales, es decir, fracasos en el cumplimiento del deber social e institucional; se estarían fortaleciendo las patologías sociales que provocan humillación, no reconocimiento y degradación de los valores culturales.

Con todo esto, y siguiendo los postulados de Honneth (1997), si bien los estudiantes y profesores reconocen una virtud en el ejercicio de la catarsis y el encuentro con el otro vulnerado en un espacio de liberación pulsional y emocional, ésta tiene serias implicaciones a nivel individual y social. Por un lado, (como se sugirió anteriormente) solo proporciona un alivio temporal o efímero de las emociones intensas que fracturan la autoestima y la dignidad de las víctimas, lo que impide en sí mismo generar algún tipo de resolución o cambio estructural a corto y largo plazo.

Además, en tanto la catarsis no se traduzca en acciones concretas para el cambio real de las violencias, existe el riesgo de que la comunidad estudiantil no solo acepte el desahogo emocional como un proceso necesario, sino que termine por usar estos espacios como un mero instrumento para adaptarse de lleno a estas estructuras de poder; es decir, para terminar, legitimándolas.

La desconexión simbólico académica del mundo

La tercera forma de afrontamiento más común de las violencias que generan quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos en estudiantes y profesores de la Universidad, es la desconexión emocional y simbólica que realiza la víctima tanto de la clase como de los espacios académicos y los agentes sociales (o amigos) que intervienen en ella. Una forma de distanciamiento o alejamiento intencional que tiene por objetivo minimizar (o, en el mejor de los casos, desaparecer) la presencia, proteger la emocionalidad e intentar recuperar algo de la dignidad perdida.

En concreto, los estudiantes y profesores aluden a dos formas distintas de aislamiento o desconexión de las víctimas. Primero (y más evidente a simple vista para toda la comunidad) la inasistencia a los escenarios educativos. La renuncia o falta intencional que llevan a cabo éstas (las víctimas) evitando así los compromisos y espacios formativos en la universidad con los profesores y compañeros. Generalmente, señalan, lo que sucede es que los estudiantes prefieren faltar las veces que pueden hacerlo (sin trasgredir la norma y las posibilidades que ésta les ofrece en cuanto a fallas justificadas y no justificadas se refiere) con la intención de padecer en menor medida (lo más que lo permita la norma con la cantidad de fallas aceptadas para no comprometer la nota final) este tipo de agravios...

Generalmente lo que sucede es eso, que muchos compañeros llegan al punto de evadirlos (a los profesores) y de excluirse a sí mismos, de qué forma, no yendo a clases, simplemente decir, compañeros no voy a estar hoy, no voy a ir a clase por favor me mandan los apuntes. Porque no quieren toparse con esos docentes, o sea, llegan al punto de pensar y de decir hoy va a haber clase con cierto docente, va a

hacer comentarios feos, es casi fijo que lo va a hacer, entonces prefieren tomar como otras salidas, evadiendo la clase o evadiendo al docente mismo lo más que sea posible. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3.

Por otra parte, cuando la víctima decide asistir a clase y no enfrentar abiertamente la agresión sino padecerla o soportarla, ésta opta –generalmente– por pasar desapercibida o evadir a toda costa (dentro del salón) ser mencionado o reconocido durante el transcurso de la clase, minimizando, con ello, las violencias recibidas. Esta desinhibición, agregan los estudiantes y profesores, puede manifestarse en la renuncia a expresar opiniones e inquietudes o en la búsqueda de formas alternativas para enfrentar la agresión y para disminuir la afectación de ésta en el ejercicio de formación y calificación del curso. Por ejemplo, el refugio en actividades extracurriculares, el retraimiento en sí mismo durante las clases o en el apoyo en los amigos y compañeros para el refuerzo académico.

Yo muchas veces guardo silencio y me aísto porque me abruma, me abruma quizá preguntar y que minimicen mi pregunta, o que digan que es lo que está preguntando, no leyó el texto, no lo entendió bien, entonces, mi zona de defensa es eso, o como me defiende es así, simplemente guardo silencio, voy a clase y ya, intento pasar desapercibido, escribo solo para mí y pues sacó ya tiempo para yo poder solucionar la pregunta, o busco a un compañero para que me explique, pero eso es lo que yo hago. D. R. (11/10/2023) ENTREVISTA 14.

Sin embargo, independiente de la forma de aislamiento que lleven a cabo las víctimas de estas prácticas de violencia formativa, de acuerdo con estudiantes y profesores, esta desconexión tendría una doble dimensión o una doble vía de constitución: una psicológica y otra simbólica.

Desde un punto de vista psicológico, la desconexión refleja el mecanismo de defensa que ejecuta la víctima ante la amenaza emocional que implica el menosprecio. Aquí, el individuo busca proteger su bienestar e integridad emocional mediante la separación de la experiencia negativa y mediante la interiorización y tratamiento del dolor. Emocionalmente, se manifiesta como una retirada en el templo del yo para evitar el agravio padecido y poder salvaguardar la autoestima que le queda.

Por otro lado, simbólicamente se traduce en la ruptura de los vínculos emocionales y cognitivos con el entorno educativo; en la desconexión existencial y cognitiva del mundo circundante. La víctima, en este caso, acaba por convertirse en un sujeto desesperanzado y carente de motivación para desenvolverse objetivamente en el ejercicio académico formativo; prefiere generar un distanciamiento y una apatía extrema de total desinterés o modificar su personalidad para evitar más situaciones de conflicto; es decir, termina por entregar su voluntad y su dignidad a la violencia misma, como señalan los profesores y estudiantes

Yo desde la primera vez que tuve un encontronazo con esa señora (la profesora) si empecé a tomar una actitud distinta, mi actitud a la hora de ver la clase ya era irme hacia atrás simplemente porque sí y me sentía hasta raro estando algo atrás, pero pues, por lo mismo, porque desde la primera vez que yo tuve una discusión con esa profesora no había día que no me sentara en una esquina del salón, en la esquina más atrás del salón, o lo más atrás del salón pegado a la pared posible, lo más atrás posible, ¿para qué?, para que la profesora no me dijera nada y ni se diera cuenta de mi existencia, si era posible, aquí con el celular o con el cuadernito, hasta ni siquiera en el escritorio (agachado), sino abajito, para que el visor de la gorra me dejara

menos visible a la profesora, así yo no la miraba y si ella me miraba, me miraba el logo de la gorra y listo, entonces era como nada ya me la pasaba así simplemente en una esquina y solo. Y, de hecho, aunque a mí me guste mucho hablar, me guste aportar ideas, me guste decir cosas en clase y así, yo la verdad prefería quedarme calladito y solo para que esa señora no me jodiera la vida. N. F. (28/09/2023)

ENTREVISTA 8.

Entre tanto, si bien el aislamiento físico o psicológico puede ser visto como un intento de preservar la autonomía y la integridad de la víctima, que busca por todos los medios posibles proteger su identidad y autoestima frente a situaciones que desafían su valor intrínseco, la consecuencia natural que acompaña a la desconexión es la fractura del individuo y la descomposición del tejido social.

Según Honneth (1997), el autorrespeto y la autoestima como condiciones indispensables para la constitución de la identidad y relaciones de reconocimiento simbólico, requieren no solo un nivel de autonomía individual sino también una serie de interacciones humanas conscientes que garanticen encuentros significativos con el otro desde un nivel de plena participación. Una situación que, siguiendo los relatos de los profesores y estudiantes aquí consignados, bien parece terminar no por erigir espacios éticos de solidaridad e integración, sino en formas de aislamiento físico y psicológico que destruyen la subjetividad de la víctima. Esto, en tanto no sólo ésta suele interiorizar y guardar consigo una serie de ideas erróneas y despectivas al respecto de su valía como agente social (donde generalmente se menosprecia así mismo), sino porque su silencio reafirma las cargas simbólicas que las figuras de poder depositan sobre sí. Situación que aumenta el grado de afectación y dilata su impacto.

En esta medida, la desconexión también tiene un impacto negativo en el nivel normativo, en la aceptación y participación del individuo en la construcción de los principios y los valores regentes de la comunidad. Esto, en cuanto la víctima se excluye a sí misma y renuncia al cumplimiento de los procesos establecidos por la sociedad y las instituciones para afrontar este tipo de anomias de poder (como se mencionaba anteriormente), además, en cuanto gobierna en ella la desconfianza hacia el ejercicio de derecho, que puede resultar inútil o improcedente.

Este acontecer, entre tanto, no sólo quebranta los principios de la ética y la eticidad de la institución. sino que en sí misma termina por aceptar y legitimar la violencia como algo real; como una práctica más de las estructuras sociales. En este caso, el comportamiento agresivo y destructivo de la práctica docente universitaria y de las relaciones de poder que allí se tejen constantemente.

De esta manera, puede concluirse que la desconexión o el aislamiento social y simbólico que experimentan las víctimas de las violencias, al igual que la catarsis social, si bien de alguna forma les permite a las agraviados un momento de descanso y un distanciamiento con el mundo para conseguir procesar las agresiones e inscribirlas en sí para retomar el sentido útil o práctico de la vida, en sí mismas éstas formas de afrontamiento reproducen los quiebres éticos–morales, menosprecios y no reconocimientos dentro del ejercicio formativo universitario; en sí mismas, son los fundamentos de una educación no democrática y no coherente y no emancipada.

La resignación adaptativa o el darwinismo académico

De acuerdo con los estudiantes y profesores entrevistados, el proceso de afrontamiento más complejo y común una vez la víctima de las violencias ha decidido no cancelar la asignatura, no ejercer ningún tipo de acción jurídica o ejecutar algún proceso de queja o reclamo formal (y demás herramientas que tiene la institución en el reglamento), ha llevado a cabo una liberación emocional de sus frustraciones con sus amigos en espacios otros y se ha desconectado o desinhibido del ejercicio formativo ajustando su personalidad a la metodología y a las demandas de la clase o el profesor, es la resignación adaptativa. Es decir, la acción de aceptar y asimilar conscientemente la violencia como parte mismo del ejercicio formativo universitario. En palabras de los estudiantes y profesores

Pues realmente yo me estaba sintiendo mal, yo iba a la clase era porque como la estaba repitiendo tenía intenciones de ganarla, pero cuando realmente comencé a bajonarme por las mismas condiciones de la clase, además porque era una clase en un horario un poco pensado, de diez a doce, en otra sede y no me gusta ir a esa sede, y era un día muy pesado para mí, yo estudiaba desde la siete de la mañana hasta las ocho de la noche, y realmente la única clase cansona era esa, de resto me iba bien, yo no es que dejara de ir, pero había puntos en los que, pues no tenía en lo absoluto ganas como de aparecerme por allá, no tenía ganas de presentar nada, de hecho perdí esa materia por eso mismo, porque llegó un punto en el que me resigné y de hecho lo único que hacía era tratar de hacer los comentarios que ella esperaba que hiciera. Total, ya me había resignado a perder la materia y verla el otro semestre con otro profesor. S. J. (27/09/2023) ENTREVISTA 20.

Dicho de otra forma, y en concordancia con los análisis de los datos recolectados a partir de las experiencias de los estudiantes y profesores, lo que ocurre es que las víctimas de las violencias en algún momento del proceso del padecimiento de éstas llegan a interiorizarlas; a asimilarlas o tolerarlas al punto de hacerlas suyas. Es decir, comprenden que nada pueden hacer más allá de padecer las agresiones y estar sometidos a una serie de estructuras rígidas de poder que no solo no pueden cambiar o modificar, sino que, por el contrario, les resulta más rentable acomodarse a ellas.

Esta interiorización, que ya ha mencionado Galtung (1998) en los niveles estructurales y culturales, ocurre, según los mismos estudiantes, cuando la víctima pierde toda esperanza e ímpetu de cambio; cuando ha entendido que las lógicas y dinámicas formativas en la universidad están transversalizadas por las dinámicas del poder, el estatus y la autoridad; cuando su grupo de amigos o compañeros reconocen –previamente– algunos atributos a los profesores y se preparan –de antemano cada semestre– para afrontarlos en el aula de clase; cuando han visto los resultados o precedentes históricos de luchas en contra de las vacas sagradas que no han resuelto nada; y en cuanto reducen el problema a un espacio semestral, es decir, en cuanto lo justifican como un sacrificio temporal o como un mal necesario para alcanzar sus logros.

En términos psicológicos, lo que ocurre con la resignación adaptativa es que los estudiantes transforman sus esquemas mentales y acomodan sus comportamientos al funcionamiento mismo del ejercicio de la violencia y del docente. Ello quiere decir que, deciden vivir con las agresiones, acostumbrarse a ellas y limitarse a soportarlas a través del cumplimiento de sus funciones (o tareas asignadas) para aprobar la asignatura y así salir

rápidamente de éstos profesores y de su abuso del poder. En términos de Galtung, las han interiorizado, y en las palabras de las víctimas

Cuando me pasó el profesor, que me dijo que yo era una mediocre por escribir así, yo estaba shockeada, y estuve shockeada bastante tiempo, la verdad, como que no me sentía conforme, no me sentía como cómoda tocando el tema, entonces fue un proceso heavy. Con respecto al docente pues ya fue directamente una especie de molestia por así decirlo hacia él, pero no como de me cae mal o algo por el estilo, sino como de no estoy conforme con sus prácticas, no estoy de acuerdo con sus prácticas de enseñanza, pero igual debo pasar la materia, entonces muy él puede seguir siendo mi docente y yo su estudiante, pero yo sigo respondiendo en clase, y ahora, si quiere que escriba o argumente de una manera como él considera que es la correcta, entonces hacerlo así y ya. M. C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5.

Esta conducta, sostienen los profesores y estudiantes, tiene una razón de ser clara; un fin trascendental: evitar lo máximo posible el ejercicio de la violencia en su contra, disminuir los daños psicológico–emocionales y hacer más llevadera la clase. Para ello, sin embargo, es necesario aceptar la autoridad y el poder mismo que tiene y ejecuta el profesor, puesto que únicamente a través del cumplimiento de los principios o reglas de juego establecidos por éste es que es posible mantenerlo a raya; así, hay un punto de partida que permite una confrontación y un mínimo de resistencia a estos fenómenos. Un punto de partida que implica un juego de poder haciéndole creer al violentador (el profesor) que tiene el control de la situación en clase.

El doble juego del poder y la víctima

De acuerdo con los estudiantes, la mejor forma de coexistir con la violencia y el abuso de autoridad, es no hacer enojar a su ejecutor y no agrandar –más allá del límite permitido– su ejecución; procurar limitarse al cumplimiento de las tareas o comportamientos asignados para que no exista, por parte la autoridad, reclamo u oportunidad alguna para ser violento o ejecutar su poder.

Esta práctica que busca hacer más ameno o llevadero el ejercicio educativo para las víctimas, entre tanto, requiere, primero, un conocimiento profundo del profesor; un estudio detallado de su comportamiento y de las formas a partir y a través de las cuales ejecuta su autoridad. En otras palabras, está fundamentado en un rígido estudio de campo de las condiciones de la clase y de los agentes involucrados en ella. Con ello (y solo con ello), es posible que las víctimas puedan ejercer algún– mínimo– control sobre estos y así maniobrar la agresión, como lo manifiestan los estudiantes mismos

Cuando he sido víctima de ese tipo de violencia yo simplemente trato de calmarme, porque pues lastimosamente pasa y uno tiene que ser consciente que en el medio y en cualquier trabajo se va a encontrar uno con personas así, que toca tratar de, no de entender, pero tratar de uno no dejarse salir de casillas y buscar otras salidas, otras formas de cómo por decirlo así, de canalizar esa frustración, y de ajustarse a ella, pero es complicado, no es fácil porque en este proceso de formación uno no espera vivir esas cosas, pero yo hago eso, me limito a cumplir con los trabajos y a pasar la materia y ya. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3.

Por otra parte, esta práctica requiere un conjunto certero de acciones maniqueas hacia el victimario con tal de garantizar su efectividad. Entre éstas se encuentran (según los estudiantes y profesores entrevistados): la reafirmación argumentativa constante de sus ideales e ideologías, es decir, la aceptación y promoción de debates u opiniones (a veces innecesarios o descontextualizados) en clase con los que el profesor esté de acuerdo; procurar desviarlo del tema o hacerle muchas preguntas para que éste (el profesor) sienta que existe un interés tanto en las temáticas como en su figura expositora misma o, también, la adulación constante por el conocimiento ofrecido en clase, la metodología, el historial investigativo y demás capitales simbólicos que enaltecen el ejercicio del profesor

Yo en mi caso ya intento no caer en el conflicto, como uno ya sabía cómo se comportaba ella (la profesora) y cuáles eran las maneras de ella para decirle a uno que le iba a putear entre comillas, pues prácticamente uno lo que hacía era, es que lo que yo digo, ella es manipulable, o sea, uno simplemente ve que ella ya se empieza a ofuscar, y uno empieza a utilizar palabras más suaves y a tratarla bien, como a adularla, me entiende, y eso está mal, porque es como acolitar el maltrato, es como ser parte del maltrato, es como decir, a está bien, entonces yo simplemente voy a manejarlo, pero es que como uno se siente mal con los comentarios de ella, ya uno busca la manera más rápida como de solventar el problema, como de sobrellevar la situación para que termine rápido. S. C. (28/09/2023) ENTREVISTA 10.

Dicho todo lo anterior, podría afirmarse que la resignación adaptativa es un verdadero mecanismo de afrontamiento de las violencias estructurales; una real forma de resistencia política. Esto, porque si bien las víctimas no se enfrentan de manera directa o abierta al poder, si consiguen, a través del aprovechando de las propias reglas y condiciones impuestas por la

figura de autoridad, desafiar y transformar (aunque sea mínimamente, en este caso) el statu quo.

Su funcionamiento o su principio operativo, se asemeja a las prácticas de subversión interna utilizadas históricamente por grupos marginados o sociedades sometidas para liberarse o combatir el yugo que las oprimía (como lo es caso de Haití que se valieron de los principios modernos de democracia, libertad, fraternidad e igualdad para llevar a cabo su proceso de independencia), además, están fundamentadas en estrategias racionales que implican la lectura de un contexto particular de poder; es decir, son mentadas y se dirigen a un fin particular.

Además, considerando las experiencias de las víctimas y todas las virtudes que éstas le atribuyen, podría añadirse que su uso genera un cambio real en la condición del padecimiento de las violencias; es decir, resulta efectivo y eficaz en lo que respecta a minimizar los daños psicológicos y emocionales ocasionados por éstas. Tal es su resultado, sostienen algunas víctimas, que ésta permite no sólo hacer más llevadera la clase, sino también cumplir con los requerimientos y el ejercicio formativo sin arriesgar demás.

Vista desde un análisis crítico de la teoría del reconocimiento de Honneth (alargándola un poco más allá quizá de lo permitido, pero con miras a reconocerle valor a estas formas de afrontamiento de las violencias descritas por las víctimas), podría considerarse a la resignación adaptativa como una forma (incompleta, eso sí) de construcción del yo y de fundamentación de lo normativo; como un medio-resistencia para el florecimiento de la dignidad y del respeto. Esto, cuanto de alguna u otra manera los sujetos consiguen entablar relaciones donde pueden experimentar diversos grados (mínimos) de

reconocimiento, con los cuales pueden ser escuchados y participar de las interacciones simbólicas sin verse totalmente afectados.

Sin embargo, esta visión analítica extendida de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, que parece reconocer el valor o virtud otorgado por las víctimas a estos acontecimientos de afrontamiento y resistencia, es hasta cierto punto errada y fantasiosa. Ello, en tanto las estructuras simbólicas de la violencia, como señala Galtung (1998), terminan por convencer a los agentes sociales de que estas prácticas adaptativas son formas de resistencia, cuando en realidad son mecanismos de legitimación, tal como sucede como los principios darwinianos de supervivencia social (que han sido asimilados por el capitalismo para vender la idea del empresario de sí) que aseguran que solo los más fuertes, aptos o capacitados están destinados a sobrevivir en el mundo social.

Por esta razón, la resignación adaptativa puede realmente derivar en la constitución de agentes sociales dispuestos no a las modificaciones de fondo de las estructuras sociales, sino a la adaptabilidad de sus conductas para su reproductibilidad; es decir, sujetos dispuestos a usar maniqueamente las formas y grados de violencia como estrategias para alcanzar el éxito social.

En esta medida, éstas formas de afrontamiento y resistencia aquí mencionadas en el capítulo, terminarían por erigen nuevas y mejores formas de violencia. Un hecho que bien puede demostrarse históricamente con los casos de Haití o Francia, donde los afrontamientos y formas de resistencia, terminaron por agudizar las represiones al igual que las agresiones institucionales en todos los niveles imaginables.

La organización política y las formas de resistencia estudiantil

“Cuando nos pasó la situación con (...) en la que, o sea, yo entiendo que hubo estudiantes con los que fueron comentarios o momentos mucho más fuertes a nosotros, pues como que hubo un momento en el que le dijo a un compañero, como venga usted sí pasó la primaria, todo mundo se quedó como en shock, como que le pasa porque está diciendo eso, y en ese momento como que el compañero se quedó callado y todos fuimos con él, o sea, como que nadie reaccionó en su momento (...) Y ya después, o sea, como clases después fue que, como que probemos al profesor y fue como que venga, reunamos firmas y generemos una ola para que la gente se mueva” M. C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5.

Finalmente, la última forma de afrontamiento-resistencia que llevan a cabo los estudiantes cuando son víctimas de las violencias, los abusos de poder y de autoridad o cualquier otro tipo de agresión anteriormente descritas en el capítulo 2, es la organización (que bien podría tener una connotación “política”, como se verá más adelante) en movimientos o grupos estudiantiles.

De acuerdo con los relatos y experiencias recopiladas, en última instancia (y de manera menos común) lo que suele suceder cuando la violencia simbólica ejercida por parte de un profesor es extremadamente dura o sobrepasa los límites soportables por los estudiantes, es tanto el uso de las figuras jurídicas reconocidas por el reglamento (como los

movimientos y asambleas estudiantiles) como el reclamo de sus derechos institucionales (en algunos otros casos, constitucionales).

Según los estudiantes y profesores, este tipo de reuniones o agrupaciones se van forjando de a poco a medida que las víctimas de las violencias van comunicándose entre sí y van generando relaciones de cercanía y reconocimiento de sus experiencias traumáticas o de menosprecio compartidas en clase con los profesores.

En este proceso, añaden, hay un elemento fundamental (sino crucial) para la constitución del movimiento estudiantil, el “voceo” o voz a voz. Es decir, la compartición de rumores, chismes, y comentarios de pasillo que son replicados por los estudiantes cotidianamente y que terminan, poco a poco, dada su naturaleza (de chisme, al estilo del juego del teléfono roto), por generar relaciones de solidaridad entre la comunidad estudiantil. Una práctica que, empero, no suele ser mentada ni dirigida a una exaltación, exageración o comunicación pública de los acontecimientos y las violencias ejecutadas por parte de los profesores (con o sin intención por parte de los estudiantes) en el aula de clases, sino que acontece de manera esporádica, como lo sostienen las propias víctimas de estas violencias

Pues a ver, yo personalmente siento que un voz a voz si es muy importante, porque se empieza a generar como un ojo ¿me entiendes? O sea, como un cuidado con x profesor. Así es como que la idea se empieza a meter en las cabezas de los estudiantes, pero yo no creo que muchas veces el voz a voz sea como consciente, o sea, cómo voy a compartir este disgusto de las aulas como mis compañeros para alertarlos, simplemente no, o sea, no lo comparten con el objetivo de generar algo, un cambio, sino simplemente por comentarlo, por desahogarse, pero pues ya después

el voz a voz precisamente se empieza a convertir en algo grande. A. L. (05/09/2023)

ENTREVISTA 4

Una vez que el “voceo” ha conseguido integrar a una suma considerable de estudiantes alrededor de un profesor o algunos casos concretos de violencia, los estudiantes deciden agruparse para tomar acciones normativas y vías de hecho. Esta agrupación se lleva a cabo, generalmente, en principio entre estudiantes de un mismo curso, cohorte o semestre académico. Puesto que -generalmente- son ellos las víctimas directas de éstas y quienes han forjado relaciones de amistad y comadrería capaces de unirlos al respecto de agresiones comunes.

Cabe mencionar en este punto del análisis que los estudiantes reconocen, primero, no solo que existe un distanciamiento y división de intereses entre los estudiantes de distintos semestres, sino también una diferencia de consciencia y de apropiación de las dinámicas de la Universidad. Esto, afirman, porque los estudiantes de últimos semestres suelen ser más egoístas (o suelen asumir una posición más cómoda e indiferente al respecto de las diversas situaciones que se presentan tanto en la Universidad como en el programa) frente a este tipo de acontecer porque o están más próximos a culminar su plan de estudio y no desean involucrarse en alguna problemática que les impida graduarse a tiempo, o ya han naturalizado las violencias como algo propio del ejercicio académico, inclusive, están próximos a reproducirlas en su práctica profesional.

Por otra parte, señalan, los estudiantes de primeros semestres aún no han conformado una red de amigos o unos vínculos de solidaridad entre pares lo suficientemente fuerte que les permita generar confianza y vincularse a la defensa de sus derechos; no han construido una comunidad académica. Además, porque éstos desconocen –en la gran mayoría de los

casos– no solo el reglamento estudiantil y las normativas que los amparan, sino que son temerosos de las dinámicas institucionales a las que apenas se están enfrentando; es decir, los sobrepasa la condición de primíparos no experimentados en las lógicas y dinámicas universitarias que los desinhibe como sujetos políticos.

Una vez organizado el movimiento estudiantil, su accionar se apega (en la mayoría de los casos, según la gravedad de las situaciones presentadas) a un conducto regular, a una vía de acción. Primero, la confrontación y diálogo directo con el docente en el salón de clase. Con este proceder, se busca hacer consciente al profesor de sus agresiones o prácticas de violencia no solo para evitar las posibles réplicas de estas acciones, sino también para modificar este tipo de conductas

No pues dentro de la clase cuando uno ve que el profesor está siendo así como pasivo agresivo, pues uno le dice al profesor directamente, ya si el profesor sigue con sus prácticas, pues se supondría que podría seguir un conducto regular, como lo que ocurrió con el profesor (...) que fue toda la cuestión del movimiento y eso. A. L. (05/09/2023) ENTREVISTA 4.

Segundo, dado el caso de que el primer paso sea insuficiente o no consiga transformar las formas de agresión, los estudiantes presentan una queja formal a través de un oficio o documento al director del programa (instancia superior) con la cual se deja en claro los hechos acontecidos (este documento hace las veces de pruebas o constancias del debido proceso y suele ir generalmente firmado tanto por los estudiantes que fueron víctimas directas como aquellos que no pero presenciaron los hechos) y se solicita o la apertura de una investigación formal o el cambio del profesor de la asignatura (dependiendo, siempre de la gravedad de los hechos).

Nosotros dejábamos de asistir a clase en ese tiempo y en esas horas de la clase íbamos a hablar con un director superior, es decir, con el director del programa, íbamos y a manifestar la incomodidad y a presentar, pues, a manifestar todo lo que ha venido sucediendo, y pues ya ahí terminamos por hacer una carta formal y todo, con firmas de los estudiantes. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3.

Tercero, en caso de no encontrar solución o que el proceso de queja e investigación se dilate en el tiempo (como generalmente suele suceder en las instituciones públicas-educativas, afirman), los estudiantes acuden con vías de hecho a instancias superiores como la Decanatura de la Facultad, el Consejo Académico, el Consejo Superior o los Movimientos Estudiantiles de la Universidad. Todo esto, con la finalidad de aumentar la presión y solicitar medidas inmediatas, entre ellas: el cambio inmediato del profesor o la apertura de la investigación.

Sin embargo, señalan las víctimas, generalmente se solicita que se retire al profesor de su labor docente mientras es investigado para así garantizar un proceso justo y evitar repercusiones futuras a las víctimas

Cuando ya no teníamos solución lo que hacíamos era hacerle mitin al director, hacerle el mitin al decano, como en dos o tres ocasiones, por ejemplo, el mitin así como en la vicerrectoría académica para que cambiaran el profesor de curso, para que le quitaran ese curso al profesor, son como las prácticas que yo más conozco, hacer cartas firmadas por los estudiantes para llevarlas al programa, pero entonces esas fueron como las prácticas de resistencia que nosotros llegamos hacer como manera más clara. J. S. (05/09/2023) ENTREVISTA 6.

Cuarto y último, cuándo ya se han llevado a cabo todas las instancias del debido proceso y aún no hay resultados a las solicitudes, los estudiantes se toman las vías de hecho, deciden entrar en asambleas permanentes, bloquean los edificios administrativos de la Universidad (en algunos casos las entradas a las mismas), empapelan las sedes del programa académico, pintan grafitis o murales con relación a las violencias experimentadas, llevan a cabo marchas y mitin (tanto el interior como al exterior de la institución) y realizan acciones políticas de resistencia grupal, entre las cuales se encuentran el dejar de asistir a las clases del profesor y crear foros de información

Pues es que es complicado, porque con respecto al caso de (...) se hicieron pues una serie de cosas, se llamaron a estudiantes como que atestiguarán de lo que les había pasado, a gente que hubiera estado en clase, se hizo toda una recolecta de firmas, se presentaron pues como pruebas contra lo que había hecho el profesor, pues se pasó por todos los salones, se pusieron posters, pancartas de todo esto hasta que hicimos un bloqueo en el edificio administrativo para que lo quitaron. M. C. (05/09/2023)

ENTREVISTA 5.

De acuerdo con los estudiantes y profesores entrevistados, este proceder ha tenido logros históricos y significativos para la comunidad académica. Se ha conseguido retirar algunos profesores de planta de cátedras educativas en las cuales llevaban años, al igual que abrir otros cursos de la misma asignatura (con otros profesores) para permitirle a los estudiantes agraviados su derecho al debido proceso educativo, además, se ha logrado abrir investigaciones en contra de algunos victimarios que han terminado en sanción disciplinaria e, inclusive, en el retiro definitivo de la institución.

Por lo cual, podría afirmarse que, primero, la organización de estudiantes es un verdadero proceso de afrontamiento a las violencias, un ejercicio real de resistencia política como lo diría Žižek (2016). Es decir, un movimiento de subversión que no pretende únicamente rebelarse contra las injusticias evidentes, sino también adentrarse en las raíces del sistema que perpetúa las injusticias con la finalidad de cuestionar, desestabilizar y transformar las estructuras históricas de poder y violencia.

Sin embargo, y aun cuando este tipo de organizaciones puede dignificar la autoestima de los estudiantes, la figura de éstos como agentes sociales de derecho y puede reconfigurar las relaciones simbólicas de autoridad y cambiar las disposiciones del profesor al respecto de sus estudiantes, la resistencia que aquí se lleva a cabo debe observarse de manera crítica. Ello, porque si bien los logros del movimiento estudiantil han favorecido la construcción positiva de la autoestima y la confianza de las víctimas, que pueden sentirse bien por ser escuchadas y por restablecer su condición de sujetos políticos a partir de la aplicación de las normativas institucionales y pueden generar procesos democráticos de construcción ética–normativa que garanticen el cumplimiento del derecho (muy al estilo propuesto por Honneth), este acontecer que puede ser tildado de “político”, es en realidad incompleto y aparece insuficiente para modificar los problemas de fondo; para transformar de raíz y a cabalidad las estructuras históricas de la violencia. Además, es incapaz de mantenerse efectivamente como una lucha continua o permanente.

Esto es consecuencia, como señalan los estudiantes y profesores, no solo de la constitución o de la forma en la que aparece la organización, que resulta fortuita y casi accidental, sino también por la finalidad última que la moviliza y los integra. Ello quiere decir que, en primera medida, la organización no tiene un basamento sólido que permita

establecer una unidad o cohesión atemporal, así como tampoco instaurar ideas fundantes, discusiones o reflexiones a profundidad acerca de los problemas académicos que favorezcan una agrupación más allá de un contexto particular. Por otro lado, significa no solo que su materialización (en lo que respecta a las vías de hecho) se caracteriza por acciones fugaces, repentinas y poco pensadas, es decir, están fundamentadas más en la emoción que en la razón, sino también que la organización misma está casi condenada a desaparecer una vez sean alcanzados los objetivos o finalidades del movimiento estudiantil, y, con ello, igualmente desaparece la condición de lo político y de resistencia.

Dicho en otras palabras, si bien la organización o movimiento estudiantil supone un cambio en las disposiciones de la violencia y en las estructuras de poder (al menos por unos momentos), ésta es solo superficial, temporal y no trascendental en lo que respecta a las prácticas estructurales de su constitución; es, en términos de Galtung (1998), una legitimación estructural, es decir, una solución paliativa a tan solo un mínimo de los problemas directos de la violencia que no modifican el grueso del fenómeno sino que terminan por potenciarlo o fortalecerlo.

Situación que es reconocida por las víctimas, las cuales son conscientes que los logros de la organización, al igual que sus basamentos como movimiento, son realmente momentáneos en lo que se refiere tanto a las violencias como al ejercicio político; más cuando se lucha o se resiste contra profesores de planta o las denominadas vacas sagradas de la institución, que tienen una forma diferencial de trato normativo

pero sabes, esas prácticas del movimiento se quedan cortas cuando es contra un profesor de planta, y por muy feo que suene y lo funable que pueda llegar a sonar esto que voy a decir, es verdad, ahí no hay realmente mucho que hacer, o sea, es feo

y es complicado pero realmente nosotros solo pasamos cinco años en la universidad, seis años por mucho en la universidad, ese tipo en cambio décadas, ese tipo es un docente, entonces como que es feo, pero hay ocasiones en las que con cierto tipo de docentes, o en cierto tipo de situaciones por mucho que uno hable y por mucho que uno pelee se organice y demás, lo máximo que va a pasar es que el tipo va a estar de vacaciones o lo van a mandar a una comisión ahí pendeja como para ocuparlo, pero igual él va a seguir dando clases, pero igual lo van a seguir poniendo en eventos y demás. M. C. (05/09/2023) ENTREVISTA 5.

Entre tanto, al fallar los dispositivos sociales e institucionales que deberían contribuir a la igualdad de oportunidades, al reconocimiento mutuo y a la inclusión social a través del ejercicio democrático (en este caso, el debido proceso), ocurre, como señala Honneth (1997), un quiebre de los principios fundantes del orden social; una ruptura de orden ético-normativo que trae consigo una consecuente promoción de las injusticias y las desigualdades como prácticas estructurales, como anomias sociales.

Así las cosas, cuando las prácticas organizativas y de afrontamiento político no terminan por transformar las estructuras hegemónicas de violencia, sino tan solo apaciguarlas o darles continuidad en otros espacios o momentos del ejercicio educativo (como ya se ha anunciado anteriormente), éstas tienen implicaciones no solo en el nivel de la autoestima y la autoconfianza de los estudiantes, los cuales entienden que no hay manera alguna de afrontar la existencia y las formas de injusticia que se reproducen a niveles simbólicos, sino también a nivel normativo, puesto que éstos se constituyen tanto como agentes dispuesto a reproducir el statu quo adaptándose a los dispositivos de poder para usarlos a su beneficio,

como agentes desconectados del mundo social; individuos autónomos y aislados que luchan consigo mismos (y con los demás) para perpetuar su existencia simbólica.

Así las cosas, podría afirmarse no solo que estos mecanismos de afrontamiento y resistencia son en realidad formas mismas del poder estructural de la violencia como señala Galtung (1998), es decir, herramientas o dispositivos inmanentes dispuestos a reforzar la constitución y adaptación de las mismas a los mecanismos de resistencia, en este caso, a las demandas de los estudiantes. Sino también, como lo señala Honneth, formas legítimas de perpetuación de los poderes estructurales y de las formas de menosprecio y humillación.

El fracaso normativo

“El problema radica en que los estudiantes no conocen el manual estudiantil que tiene la universidad, o sea, que hay mucha ignorancia al respecto. Además, que la norma protege a los profesores”. D. R. (11/10/2023) ENTREVISTA 14.

Finalmente, y consecuencia de las experiencias recopiladas durante todo el trabajo de campo con estudiantes y profesores, cabe preguntarse por el papel de la normativa institucional en el proceso de afrontamiento que llevan a cabo las víctimas, es decir, por ¿cuál es la responsabilidad de ésta en la constitución de las violencias estructurales y en la replicación de las mismas cuando su aplicación termina en fracaso?

De acuerdo con los estudiantes y profesores entrevistados, la normativa institucional (es decir, los reglamentos estudiantiles y los acuerdos normativos de la institución) al igual

que sus consecuentes procesos burocrático de ejecución –en general– están diseñados no para solucionar de manera efectiva este tipo de relaciones de violencia y de poder o para ser justa e igualitaria frente a las distintas tipologías de violencia acontecidas en el aula (y la universidad) sino más bien para complejizarlos y reproducirlos. Ello, según los estudiantes, por un par de circunstancias descritas a continuación.

Primera, existe una clara división normativa; una fragmentación de la norma entre distintos estamentos académicos (profesores, estudiantes, administrativos) que dificulta no solo la comprensión e interpretación uniforme de las reglas y regulaciones en casos específicos, sino también el ejercicio de la justicia. De acuerdo con los estudiantes y profesores, si bien existe un nivel central que articula todos los derechos y deberes de la comunidad académica y existen mecanismos institucionales establecidos para atender las diferentes dificultades o situaciones que puedan llegar a presentarse (no solo con las violencias sino también de otro orden o naturaleza) al interior de la Universidad, al tener cada estamento ciertos grados de libertad y aplicabilidad de la norma, se presentan situaciones en la que los comportamientos y prácticas de violencia son juzgados de maneras diferentes, lo que socava la igualdad y la justicia en el proceso

Hay un problema de la relación profesores y estudiantes en la norma, cuando, por ejemplo, la norma se refiere a los estudiantes como un estamento distinto a los docentes, pero no lo hace reconociéndole una potestad de igualdad, sino como una relación desigual. Por ejemplo, lo que pasa con las fuerzas armadas en Colombia que tienen su propio tribunal de justicia, más o menos lo mismo sucede con los profesores, y muchas veces lo que ocurre con eso es que se sancionan entre sí y como son amigos de amigos, entonces termina por no pasar nada. Se protegen entre sí. Y

ahí los estudiantes no se sienten partícipes del ejercicio de justicia, entonces eso permite como muchas violencias, que la normativa no se tome en serio. S. R. (06/10/2023) ENTREVISTA 11.

Segunda, (y hasta cierto punto consecuencia de la primera) existe una jerarquización normativa de los estamentos, de tal forma que hay algunos de ellos que reciben más privilegios, poderes o potestades al respecto de los otros. Según los estudiantes, este es el caso de los profesores, los cuales tienen un trato diferencial-preferencial por parte de la institución consecuencia no solo del estatus o poder simbólico que tienen (por su recorrido o trayectoria), sino también por la condición de servidores públicos que los recubre; por el tipo de contratación y los privilegios que esto les otorga a la hora de enfrentarse a situaciones de orden legal

Es que el problema radica en que algunas normas protegen de entrada a los maestros. Y ellos incluso lo dicen en clase, está norma X me protege y no me va a pasar nada si ustedes se quejan. Más que todo eso pasa, por decirlo así, con las famosas vacas sagradas. J. S. (05/09/2023) ENTREVISTA 6.

Según los estudiantes y profesores, muchas veces cuando las víctimas han ganado procesos de investigación disciplinaria en contra de un agresor por prácticas de racismo, sexismo violencia física, simbólica o sexual, el tipo de sanción que lleva a cabo la institución y el órgano encargado de dictaminarla, se limita a aplicarle una medida especial de retiro de las funciones asignadas en el semestre; de tal forma que, al agresor se le otorga una asignatura o función nueva en otros programas, se lo mueve de dependencia institucional de la cual hace parte, o se le da una comisión de investigación (de carácter temporal), para luego ser

reintegrado nuevamente a sus funciones laborales. Una sanción, añaden, que generalmente no incluye afectación contractual o salarial de ningún tipo.

Tercera, la normativa y el debido proceso obligan una seguidilla de trámites administrativos que desgastan a la víctima y retrasan el proceso. Según los estudiantes, una de las grandes limitantes de las denuncias por racismo, relaciones desmedidas de poder, menosprecio y demás formas de violencia acontecidas en el aula de clases, son las gestiones burocráticas; el conjunto de procedimientos que debe llevar a cabo una víctima para reclamar por cualquier tipo de violación de derechos.

De acuerdo con los estudiantes, el procedimiento para radicar una acusación, darle seguimiento a ésta y aportar elementos para su defensa o solicitud, generalmente incluye una serie de diligencias extenuantes para la víctima; una serie de formularios y protocolos administrativos que incluyen recopilación de pruebas, participación en entrevistas, recolección de firmas de los agentes involucrados, cartas juramentadas, actas de compromiso y demás portafolios que no solo terminan por dilatar el proceso y desmotivar a la víctima para continuar con él, sino también generar una sensación de frustración y desconfianza hacia la institución y sus reglamentos.

Muchas veces el mismo poder genera que en las instituciones la norma pase a un segundo plano. Es decir, por ejemplo, los estudiantes deben que hacer mil cosas, primero hay que hacer mil cosas para que nos presten atención, una carta, un mitin, una recolección de firmas, un escándalo y así, segundo, hay que esperar un tiempo, porque la norma es algo negligente o más que la norma, los que lo aplican, son negligentes y muchas veces dejan pasar todo ese tipo de violencia porque son amigos de los profesores o solo se hacen los huevones, entonces esos procesos se alargan o

son dilatados porque falta un papel o le hace la firma de algún decano, etc.. o también muchas dicen no es suficiente lo que pasó, solo es un solo testimonio y no hay pruebas suficientes. Entonces a uno le da pereza, literalmente uno dice, para qué hago esto si igual no va a servir de nada, por eso es que también siguen ocurriendo las mismas violencias simbólicas que se vienen evidenciando con algunos profesores. L. F. (01/09/2023) ENTREVISTA 3.

Cuarta, la norma existente no se cumple o se omite. Según las experiencias recopiladas, el problema en sí mismo no es la falta de normativas institucionales o su mala formulación, sino que esta suele pasarse por alto tanto por profesores como por estudiantes (al igual que por las diferentes instancias universitarias). Y únicamente se tiene en cuenta cuando le conviene al poder o al agente social que la ejecuta y procura obtener algún tipo de beneficio concreto con ella.

Entre tanto, según estudiantes y profesores, muchas veces no se tienen en cuenta los acuerdos normativos e institucionales con respecto a los porcentajes de evaluación, fallas acumuladas, horas de llegada a clase, formatos y fechas de entrega de trabajos finales y demás. Sin embargo, cuando se ven amenazados los intereses de alguna de las partes involucradas en el proceso educativo, se procura un llamado a la norma; a una obediencia ciega que antes no tenía valor alguno pero que ahora pasa a ser fundamental en la vida académica. Esto implica, entre tanto, que la normativa en sí misma no se cumple en todo momento, sino en momentos específicos.

Uno de los problemas (de la normativa institucional) o por la forma como están diseñadas, siente uno que no le van a servir de nada. Por ejemplo, los contratos pedagógicos, el profesor llega un acuerdo con sus estudiantes para poner una hora

de entrada a clase, luego el profesor a la siguiente clase llega a cuarenta minutos tarde, y aunque todos lo firmamos (el acuerdo), todos estuvimos de acuerdo, no sirvió de nada, porque quien lo propuso, que sería el docente, es en realidad el que termina incumpléndolo y no pasa nada, porque nadie puede decirle vea respete el acuerdo, él solo entra y dice perdón, muchachos, y ya. Pero si el estudiante llega tarde, entonces ahí si se queda afuera y ya no puede reclamar. Entonces se vuelve muy ambivalente, hasta qué momento la norma es y para quién es la norma. L. D. (22/08/2023) ENTREVISTA 1.

Quinto, no existe una claridad al respecto de cómo funciona la norma y el proceso de la denuncia. Según los estudiantes y profesores, muchas veces la comunidad académica en general desconoce e ignora el reglamento estudiantil. Es decir, que no saben que están regidos por derechos y deberes al respecto del ejercicio formativo. Además, agregan, hay una incertidumbre generalizada al respecto de dónde, cómo, en qué formato y cuál es el debido proceso a seguir en caso de un abuso de autoridad o una violación de los derechos fundamentales

Se le podrían agregar cositas a los problemas burocráticos, no están mal diseñadas, sin embargo, los estudiantes no tienen los suficientes recursos, no tienen los suficientes conocimientos sobre cómo hacer una carta, a dónde hacer el reclamo, cuales son las instancias correspondientes, como para a veces hacerle frente a las cosas, ¿si me hago entender?, o sea, se podría mejorar un poquito el reglamento para que tuviéramos más herramientas, pero eso implica hacer que los estudiantes dejen el miedo que les da ejercerlos. L. D. (22/08/2023) ENTREVISTA 1.

Estas cinco limitantes o problemáticas de la norma que evidencian los profesores y estudiantes a lo largo de la investigación, permiten entrever cuál es la responsabilidad de ésta en la constitución y replicación de las violencias estructurales. Es decir, permiten determinar de qué manera el fracaso del derecho (específicamente de la aplicación de las normativas legales que sustentan las relaciones jurídicas entre agentes sociales) en las instituciones educativas, deviene tanto en una reproducción de relaciones de desigualdad y menosprecio, como en una fuente de violencias y de patologías sociales.

Entre tanto, la norma en sí misma no es un bestión de soluciones o un mecanismo real de escapatoria a estas prácticas estructurales de la violencia, sino que, antes bien, parece que las permite y las fortalece en su dinámica cotidiana. Un planteamiento que Honneth (1997) ya ha explorado a mayor detalle y que aquí parece ratificarse.

Consideraciones finales

Con respecto al tercer objetivo específico de esta investigación que consistió en: determinar los mecanismos y maneras a través de las cuales los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas afrontan los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, podrían hacerse las siguientes consideraciones o apreciaciones finales.

Primero, existe una serie de prácticas llevadas a cabo –en su gran mayoría– por los estudiantes que permiten hacerles frente a las violencias estructurales; una diversidad de acciones que van desde lo individual hasta las resistencias colectivas. Sin embargo, éstas en

realidad sirven más para sobrellevar las mismas que para transformarlas. Por lo cual, con ellas la víctima solo consigue una adaptación a las disposiciones del poder; una acomodación a las estructuras hegemónicas de la violencia.

Segundo (y consecuencia de lo primero), como ya se ha mencionado en varios apartados, estas prácticas corresponden con disposiciones estructurales estructurantes, es decir, con mecanismos legitimados por las instituciones para tramitar este tipo de anomias o enfermedades internas. Así las cosas, la cancelación de las asignaturas, la catarsis social, la desconexión simbólica con el mundo, la resignación adaptativa e inclusive en algunas ocasiones la organización política de los estudiantes y profesores, sirven a la reproductibilidad de la violencia, no a su transmutación o crítica.

Tercero, el análisis de las violencias y su afrontamiento debe llevarse a cabo con una mirada más profunda y analítica, puesto que la naturaleza subjetiva de su acontecer implica que en muchas ocasiones se juzgue de manera injusta e incorrecta las acciones de los agentes sociales que allí se involucran. Así las cosas, es necesario un encuentro y una paralaje de las perspectivas (entre estudiantes y profesores) que luchan por establecerse en el ejercicio académico universitario para desplegar nuevas visiones de mundo. Nuevos horizontes de sentido que procuren no solo ser contrarias y cargadas significativamente con valores diferenciales, sino también, plantear sentires que permitan un punto de encuentro y discusión entre sí. Una práctica aparentemente improbable, pero no por ello imposible (como se verá más adelante).

Cuarto y último, para que exista un verdadero proceso de afrontamiento de las violencias estructurales, no basta con que se lleve a cabo un cumplimiento efectivo de las normativas institucionales, es necesario trascenderlas del plano jurídico y llevarlas a un

escenario o espacio ético en el cual se constituya un respeto (y una responsabilidad) con y por el otro que favorezca el reconocimiento de la persona a nivel simbólico–individual y político social; es decir, hace falta que se constituya como una práctica de solidaridad, como un axioma propio del sistema cultural académico. Solo así, sería posible reestructurar las lógicas y dinámicas de encuentro existente y refundamentar con ello las relaciones intersubjetivas entre profesores y estudiantes.

Capítulo IV Un trazo experiencial educativo



Nota. Jaime Andrés González Pérez. Fuente; Elaboración propia. 2024.

Los eternos Vladimir (Didi) y Estragón (Gogo) esperando a Godot...

“Estragón: ¿Y ahora?”

Vladimir: (Pensándolo) Ahora... (Alegre.) estás aquí... (Indiferente.), estamos aquí..., (Triste.)" (Beckett, 1995, p. 54)

Esquema conceptual, desarrollo capítulo IV. Estrategias de afrontamiento de estudiantes y profesores a las formas de violencia. Plan clase.

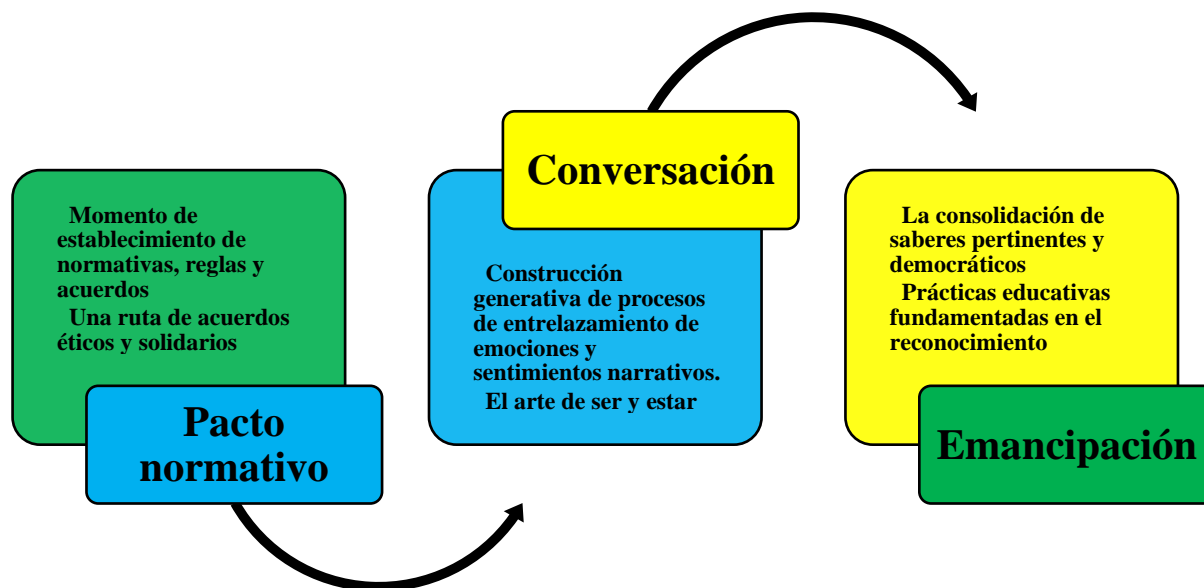


Gráfico 10. *Nota.* Desarrollo conceptual y propositivo capítulo 4. Fuente: Elaboración propia.

El presente y último capítulo de este ejercicio de tesis doctoral da respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación: Plantear, a través de las voces de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, estrategias educativas que permitan confrontar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Sin embargo, antes de desarrollar el objetivo específico final de este ejercicio investigativo, es necesario aclarar un par de cosas al respecto del mismo. Primero, en realidad

las propuestas o estrategias que se presentan a continuación no deben tomarse como un camino único o un derrotero especializado para llevar a cabo el ejercicio formativo universitario, ello, no solo porque este ejercicio se circunscribió a un escenario particular que limita toda posibilidad de generalización o universalización de propuestas, sino también, porque en realidad éstas corresponden a sólo un primer ejercicio de esbozo; un bosquejo que quizá a futuro pueda constituirse como una ruta estratégica de formación superior en otras escalas. Sin embargo, para conseguir esto es necesario tanto un mayor trabajo de campo como un ejercicio de experimentación más riguroso, situación que de momento es ajeno a la naturaleza y resultados de ésta investigación.

Así las cosas, el presente esbozo experiencial presenta –únicamente– algunas cuantas ideas estratégicas que permitirían enfrentar–confrontar las disímiles formas de violencias estructurales aquí descritas que acontecen en el escenario educativo (no solo en el nivel universitario, sino también en todos los escenarios de formación) y dos herramientas educativas concretas: un taller de reconocimiento simbólico y no violencia, y un curso denominado: Ocio, Reconocimiento Simbólico y no violencias. Por lo cual, las sugerencias que se desarrollan a continuación no están del todo terminadas y tampoco son perfectas o se encuentran bien consolidadas. Antes bien, deben tomarse como una prueba piloto que invita a futuras otras reflexiones como a nuevos ejercicios educativos para pensar las violencias y el reconocimiento simbólico.

Sin embargo, cabe mencionar que todas y cada una de las propuestas aquí ceñidas se pensaron y esgrimieron con la intención no solo de incluir las voces y las experiencias de los estudiantes y profesores, sino también, esperando que éstas se correspondan con la teoría del reconocimiento de Honneth, ello para potenciar los encuentros y las confrontaciones éticas e

intersubjetivas entre agentes sociales; es decir, para que permitan las transformaciones estructurales y construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos.

Por último, cabe mencionar que cada elemento estratégico de este capítulo se ordenó en concordancia con la relevancia otorgada por estudiantes y profesores a cada uno de ellos. Por lo cual, se sigue una la línea argumentativa que va del ejercicio académico al escenario político y normativo.

La confrontación con el otro: el quehacer político de la diferencia

“Yo creo que debe haber un reconocimiento de la humanidad del otro, o sea, aquí no solo somos docentes y estudiantes, somos personas.” D. R. (11/10/2023) ENTREVISTA 14

“Yo pienso que también se debería como implementar espacios de diálogo, espacios para romper las barreras de las interacciones entre docentes y estudiantes, cosa que se pueda construir a partir del otro, de lo diferentes que somos.” N. F. (28/09/2023) ENTREVISTA 8.

Previo al ejercicio de encuentro ético comunicativo que plantean docentes y estudiantes para fortalecer los procesos formativos y confrontar las violencias en todos sus niveles y dimensiones y para construir conocimientos independientes, emancipados y democráticos, cabe dejar claro en qué consiste o cómo se está entendiendo el ejercicio mismo de la confrontación. Ello, porque si bien en el capítulo anterior se sugirieron algunos elementos claves para entender este proceso, hace falta claridad al respecto del mismo; hace

falta develar las características que lo constituye y cómo es que éste favorece el planteamiento de estrategias formativas.

El afrontamiento, entre tanto, debe comprenderse (al menos aquí en este ejercicio de tesis doctoral) como un proceso activo y colectivo mediante el cual los individuos y las comunidades confrontan y resisten las injusticias y opresiones presentes en la sociedad (en este caso, en las instituciones educativas). Como una forma de construcción de los sistemas sociales, como señala el profesor Sierra Sierra (2008) donde interactúan contingencias interpretativas de agentes con consciencias divergentes, que obligan a una reconstitución del espacio social (p. 44). O, como lo señalaría Arendt (2006), como una práctica de resistencia política que sirve de mecanismo para desafiar y transformar las estructuras hegemónicas vigentes del poder y de la violencia –estructural– que constituyen el espectro del mundo social.

Siguiendo a Arendt (2006) –y su planteamiento acerca de las resistencias políticas–, puede decirse que la naturaleza del afrontamiento tiene tres grandes rasgos, características o condiciones diferenciales. Primera, supone una organización consciente tanto de las acciones colectivas como de la formación política de la comunidad. Ello implica, entonces, que la comunidad académica (tanto de profesores como de estudiantes) en general no se una solo a partir de fenómenos fugaces o efímeros (como sucede muchas veces con los movimientos estudiantiles o sociales), sino que mantenga una relación constante (y si se puede atemporal; es decir, que resista en el tiempo como movimiento y agrupación) a través de ideales o finalidades que los articule y movilice.

Por otro lado, implica una alta formación y análisis político de los agentes sociales no solo para comprender las estructuras hegemónicas del poder, sus limitaciones y sus

disposiciones internas, sino también para proponer o plantear nuevas posibilidades de mundo; nuevas formas políticas que rijan la realidad.

Segunda, implica –con la organización y la unidad de la comunidad– la afirmación y reafirmación constante de la dignidad como un valor ético intrínseco de cada individuo y cada grupo humano. Ello quiere decir que, el proceso mismo del afrontamiento debe reivindicar el lugar en la esfera pública de cada sujeto (estudiante o estamento, en este caso) otorgándole no solo la capacidad de toma de decisiones en la construcción del mundo simbólico, sino también respetándole su agencia y condición política; su condición de sujeto de derechos.

Tercera y última, el afrontamiento como práctica de resistencia política tiene que permitir transformar de fondo las estructuras sociales de poder; debe promover el desafío constante de las injusticias y opresiones existentes. Ello quiere decir que el afrontamiento como práctica de resistencia política ejecutada por estudiantes o profesores víctimas de las violencias, se presentaría como una forma de ejercer el poder, como capacidad de actuar en oposición a éste, como una ruta estratégica de agencia que establezca nuevas relaciones académico–educativas.

Aclarado esto y con miras a erigir un mejor análisis de los mecanismos y formas de resistencia aquí descritos, a continuación, se presentan algunas estrategias reales de afrontamiento a los fenómenos de las violencias que cumplirían con estas tres características anteriormente descritas: la organización consciente; la constitución de valores éticos fundamentados en la dignidad, el respeto y la confianza; la transformación de las estructuras hegemónicas del poder y la violencia.

El arte de la conversación con el otro

La primera estrategia que sirve para afrontar las violencias de quiebres ético–normativos, menosprecios y reconocimientos en el ejercicio educativo universitario e incidir positivamente en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, es la conversación activa generativa. El acto comunicativo intersubjetivo que implica e involucra una participación asertiva y un reconocimiento ético-simbólico de los interlocutores como sujetos dinámicos capaces de construir realidades y constituirse a sí mismos a través de ésta.

Parafraseando a Cobaleda Balsero (2022), la conversación es el arte del danzar con el otro y tejer redes de significado, conocimiento y compromiso que movilizan la acción política; es el acto de construir generativamente un proceso de entrelazamiento de emociones y sentimientos narrativos (texto e inter-texto) que no solo consolidan la identidad del individuo, sino también espacios y dimensiones epistémica para ser y estar con el otro de manera intersubjetiva, reconociendo el valor de cada parte como el principio fundante de la acción (pp. 17-18). De tal forma que la conversación se convierte en un con–ver–ser. Es decir, un espacio otro donde se experimenta emocional, psicológica, corporal y mentalmente con el otro para ser más allá del ser mismo; un acto generativo de naturaleza ontológica que pasa (es transversal) por el lenguaje y se dirige a la creación y fundamentación de nuevas realidades (pp. 74-76).

En esta medida, siguiendo a Cobaleda Balsero (2022), el conversar es tanto el espacio de expresión e inmersión de ideas y experiencias personales, que le dan la oportunidad al individuo de ser escuchado y validado por los demás, fortaleciendo su sentido de valía y

pertenencia para el desarrollo de una autoimagen positiva y una sensación de competencia y autorrealización, como el espacio configurador de las normas y valores compartidos en una comunidad; el escenario dinámico de encuentros de significados divergentes que erigen consensos y articulan la moralidad colectiva; el tejido de fibras de significado que entrelazan la coherencia de lo real.

Según los estudiantes y profesores entrevistados, la conversación generativa a la que se refiere Cobaleda Balsero no hace parte de las prácticas educativas universitarias en la actualidad (como tampoco nunca ha estado inscrita en ellas), en las cuales, por el contrario, solo existe (además de la imposición tópica a través de la autoridad ejercida por el profesor) la cátedra académica o el diálogo temático, es decir, una conversación limitada, jerárquica, unidimensional y unidireccional que se dirige al mero cumplimiento del currículum. Por lo cual, no hay posibilidad alguna para tratar, reflexionar o conversar acerca de otros temas fundamentales y fundantes de la existencia humana, entre ellas: el poder, la autoridad y las violencias estructurales; no hay posibilidad, como sostienen los estudiantes y profesores, de romper o trascender las fronteras epistémicas del ejercicio docente y de la educación tradicional

Sería muy bacano tener un espacio para conversar con el profesor sobre otros temas, sobre cosas de la vida cotidiana, sexo, alcohol, música, género, lo que pasa es que la gente sataniza esos temas, pero para uno como estudiante sería fundamental, además, así como que uno siente que el profe no es esa figura de poder o ese monstruo de autoridad que pretende ser, además, ahí es que un o se da cuenta que los profesores también son mortales. S. J. (27/09/2023) ENTREVISTA 20.

Por ello, lo que se pretende con la conversación es lograr justamente lo que propone Cobaleda Balsero (2022) en su trabajo tesístico, es decir, primero, igualar o nivelar a los sujetos académicos (estudiantes y profesores) haciéndolos no solo conscientes de que hacen parte de un entramado simbólico–material en el cual la condición de existencia pasa por el ser generativo del otro, sino también ubicarlos en el nivel central de su existencia; en la expresión más elemental del ontos (pp. 82-92). Un primer momento que en las palabras de los estudiantes se denominaría como un regreso a la mera humanidad

Tener conversaciones dentro de la clase, pero saliéndose de los temas de clase y hacer como una especie de un conversatorio, más, por decirlo así, más humano, sacando las jerarquías de los profesores, desvistiéndolos del poder, dejándolos en el nivel más básico, lo humano, lo que somos todos. Así como que si habría igualdad, inclusive justicia, porque nadie sería más que el otro, ninguno sería más importante, nadie se impondría en el otro, y ya ahí se puede hablar de respeto. L. F. (01/09/2023)

ENTREVISTA 3.

Segundo, como sostiene Cobaleda Balsero (2022), se busca generar un espacio intersubjetivo en el cual medie la pregunta y la duda como mecanismo de reconocimiento y metodología de acercamiento, como técnica de conversación que permita a los estudiantes y profesores mirarse, escucharse y reconocerse entre sí a partir de las narrativas que emergen producto del encuentro (pp. 95-97). Esto, como agrega Cobaleda Balsero (2022), permite “reconocerse en la narrativa que emerge como urgencias sincrónicas y asincrónicas de su sentir íntimo y de sus afectaciones de lo que ha sido la construcción de presente, el pasado presente, el presente–presente, y lo futuro de quienes conversan (pp. 96-97)”. Es decir,

permite emerger en mundos posibles con el otro a partir de las reflexiones del mundo existente.

Tercero y último, generar un movimiento ontológico del sujeto; es decir, un desplazamiento de la conciencia hacía el necesario aprendizaje otro (hacía la diferencia) como vehículo de la identidad. Ello quiere decir, dicho de otra manera, conducir al sujeto por diversos caminos u horizontes epistémicos que abran su perspectiva y faculten el desarrollo del sentido social. En palabras de Cobaleda Balsero (2022).

Un conversar generativo facultativo de la generación de identidad de quienes conversan, porque en el conversar se construye el sentido y ese sentido se vuelve identidad de quienes conversan y por esto todo lo que se configuró conversando como una identidad, como un sentido, también se deshace y re-configura conversando como se hizo. Este es el gran fundamento ontológico de la conversación generativa: lo que se hace conversando, se deshace conversando. (p. 91)

Sin embargo, para llevar a cabo la conversación generativa como la propone Cobaleda Balsero (2022), es necesario no sólo aplicar una serie de herramientas concisas en clase, sino también una disposición de sentido, una apertura individual y colectiva al mundo generativo. Así las cosas, es menester, primero, disponer de un espacio recurrente al interior del aula para el ejercicio de la conversación otra, para alimentar la duda, la pregunta y la reflexión acerca del comportamiento y las estructuras sociales, puesto que solo así es posible generar una disrupción en el tiempo espacio y conducir a los sujetos involucrados hacía la conversación, la duda y la construcción generativa.

Segundo (y quizá más importante en todo esto) disponer de una voluntad de escucha, de una interjección constante entre agentes potenciando la crítica constructiva como un elemento indispensable del yo y de la comunidad. Por lo cual, tercero, hay que generar procesos de igualdad de participación y condición política del sujeto (como un ser en sí mismo con la capacidad de toma de decisión) en todo momento, es necesario, que aquellos que tomen la palabra sean escuchados y que éstos en su momento, escuchen con la misma disposición y las mismas pretensiones.

Cuarto, debe existir un mínimo de moderación que regule tanto la participación como el horizonte discursivo, puesto que, si la conversación pasa el grado de libertad y cae en el libertinaje, ésta en sí misma pierde toda condición positiva y termina convertida en una forma más de enajenación, de violencia y de conflicto académico. Además, la moderación tiene que sintetizar las reflexiones a partir de otras discusiones y permitir un espacio de creación diferencial; un momento de duda y reflexión.

Quinto, debe tanto regularse el tiempo de la conversación como tener un final de apertura. Esto quiere decir que, el ejercicio de conversar con el otro no puede prolongarse más de lo necesario y, de esta misma manera, de ser posible, debe finalizar sin finalizar, ello quiere decir, que la síntesis y el cierre debe evitar siempre un punto final o un ultimátum argumentativo, y debe dirigiéndose trascender lo escuchado y narrado a partir de los puntos suspensivos o, como señala Cobaleda Balsero (2022), los finicios (p. 221).

Cabe aclarar, sin embargo, que estas estrategias tomadas de las experiencias de profesores y estudiantes, no es una camisa de fuerza y no funciona únicamente a través de éste ordenamiento. Por el contrario, la conversación generativa permite, como parece sugerirlo Cobaleda Balsero (2022) en su tesis doctoral, alterar el orden del proceso y –de esta

manera comenzar— por el final; con una reflexión abierta que genere algún tipo tensión a los agentes sociales. Por otro lado, también permite una conversación silenciosa, es decir, el uso del silencio como mecanismo de resonancia con el mundo; como una herramienta de la escucha profunda.

Estas posibilidades, afirman profesores y estudiantes, desinhiben por un momento la carga simbólica y de poder que rodea el ejercicio académico, liberando el espíritu del conocimiento y forjando relaciones intersubjetivas diferenciales

Pues yo considero que el diálogo es imprescindible en el aula porque de alguna manera es un puente humanizador entre el profesor y los estudiantes, y pues implica entender que la educación es bidireccional y que los profesores también pueden aprender de los estudiantes, entonces de alguna manera es como desmitificar la educación tradicional en la que el profesor tiene la última palabra y no se infunde un respeto como tal sino más bien miedo, porque la nota ha sido como el arma que el profesor emplea para mantener de cierta forma a los estudiantes sometidos a lo que él dice o quiere. Y creo que también es un ejercicio de humildad de ambas partes porque no sólo los profesores tienen cosas por cambiar y aprender, sino también uno como estudiante. J. C. (12/11/2023) ENTREVISTA 17.

Así las cosas, la conversación entre profesores y estudiantes adquiere una importancia particular en el proceso de afrontamiento de las violencias estructurales y como mecanismo para la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos. Esto, por un lado, porque el conversar en el aula brinda a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas y perspectivas, lo que les permite no solo desarrollar la autoconfianza en sus capacidades intelectuales y creativas, sino también aumentar el deseo de aprender. Por otro

lado, porque contribuye a la formación tanto de una comunidad basada en el respeto mutuo y el diálogo democrático, como de un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor, en el cual se promueve la construcción colectiva del conocimiento y se cultivan habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.

El pacto o acuerdo normativo

“Pues es que, pienso que para evitar las prácticas de violencia toca empezar desde la cotidianidad, hasta el momento en que lo lleves a todos los aspectos de tu vida, reconocer al otro en todos los momentos del mundo, el mundo sale a la gente, así que en la medida que yo voy interactuando con gente, siempre estoy tratando de reconocer al otro como un otro, como una persona, como un igual, soy capaz de llevar eso a las prácticas”. L. D. (22/08/2023)

ENTREVISTA 1.

La segunda estrategia para afrontar las formas que adquiere la violencia y procurar constituir conocimientos pertinentes, emancipados y democráticos, está fundamentada en las necesidades evidenciadas en las entrevistas con los agentes académicos al respecto del uso y condición de la norma en el ejercicio académico; al respecto de su incumplimiento y respeto, como señalan éstos: *“el problema no es la norma, es que sencillamente esta no se cumple”* S. R. (06/10/2023) ENTREVISTA 11.

En otras palabras, la presente estrategia es consecuencia del fracaso de la normativa (o reglamento, si se quiere) institucional como medio o mecanismo para garantizar el reconocimiento de los derechos de los agentes involucrados, su condición simbólico-política

y su papel en la configuración de relaciones sociales positivas, de solidaridad, confianza y reconocimiento. A continuación, se desglosa la estrategia denominada pacto normativo, que procura trabajar tres niveles: el cumplimiento efectivo, el pacto y la visibilización de la norma.

El cumplimiento efectivo

La primera estrategia, así las cosas, se dirige al cumplimiento pleno o efectivo (eficiente y coherente) del reglamento existente; a la radicalización de la aplicación de la normativa existente y vigente, como lo señalan los estudiantes y profesores

O sea, yo si siento que si se radicaliza le ejecución la norma, o bueno también si se modifica la norma, no favoreciendo a estas personas que están en el poder, sino de alguna forma como equilibrando la cosa, siento que ahí se cambiaría como la superficie, ¿no? Como estas cuestiones de las mentalidades. A. L. (05/09/2023)

ENTREVISTA 4

Si bien esta primera estrategia puede parecer tonta, ambigua, menor e inclusive absurda (por su aparente obviedad), es necesario considerarla y desarrollarla a profundidad. Ello, principalmente porque algunas violencias y experiencias recopiladas en apartados y capítulos pasados, parecen sugerir que la aplicación normativa no acontece como debiera en las instituciones académicas; antes bien, parece sugerir que el común denominador es la violación de los reglamentos y principios normativos.

De acuerdo con los estudiantes y profesores, si bien algunas de las normativas existentes (al igual que los procesos de juicio y sanción) en muchas ocasiones funcionan

como deberían, éstas se viven trasgrediendo para bien o para mal, se viven adecuando a las necesidades; es decir, no existe un proceso fuerte, riguroso y único de la norma que garantice un escenario pleno de derecho e igualdad entre agentes sociales. Antes bien, añaden, según las situaciones cotidianas y las personas involucradas en éstos, así mismo se ejecutan y se cambian las normas.

Una situación que ya pudo sugerirse anteriormente y que puede evidenciarse fácilmente en el ambiente universitario (e, inclusive, por fuera de él) con algunos trámites, procesos, diligencias o conductos regulares, que encuentran, según su ejecutor, mayor o menor facilidad de cumplimiento. Piénsese, por ejemplo, en un estudiante que desee cancelar una asignatura por fuera de los tiempos estipulados pero que cuenta, consecuencia de sus amistades y sus capitales sociales, con una amistad cercana con el director del programa, quien le realiza dicho trámite sin el debido proceso, una carta y un pago correspondiente. O, piénsese, por ejemplo, en un profesor que incumple con los tiempos establecidos para la entrega de las notas parciales. Así, con miles y miles de situaciones más que acontecen a diario y que van vulnerando de a poco el ejercicio normativo.

Dicho esto, y para poder no solo comprender de mejor manera el problema que este tipo de situaciones presenta al escenario educativo, sino también para evaluar el valor real de la primera estrategia, es menester volver a la teoría del reconocimiento de Honneth (1997), concretamente, al planteamiento –y análisis– del ejercicio normativo o de derecho; es decir, del momento en el cual los agentes sociales (en este caso, profesores y estudiantes) internalizan y aceptan las normas morales e institucionales que regulan su comportamiento y sus interacciones dentro de la sociedad, como mecanismo necesario para la conformación de sociedades solidarias y democráticas.

Parafraseando a Honneth (1997), es fundamental para la sociedad generar conexiones e interacciones moralmente iguales entre sujetos sociales libres e independientes mediadas por el cumplimiento y el respeto pleno de las normas establecidas (p. 163), puesto que su infracción, así sea mínima, socava la cohesión social, aumenta la desconfianza en las instituciones (y sus agentes) y fragmenta el tejido social, provocando luchas por el reconocimiento, es decir, escenarios de violencia.

Partiendo de los planteamientos de Honneth (1997), cuando las normas son constantemente transgredidas o violentadas, éstas pierden su efectividad y su capacidad para ordenar y regular los fundamentos positivos y significativos tanto a nivel individual (al nivel de la autoestima y autoconfianza), como a nivel social o cultural, creando, consigo, situaciones de desconfianza y potenciando el desorden (p. 164). Además, fracasan como consensos de valor ético; es decir, como principios morales que guían las interacciones humanas y estructuran la vida comunitaria.

Esta situación, necesariamente conlleva a la generación de un estado de incertidumbre y desconfianza constante que debilita las raíces de la convivencia democrática y provoca relaciones de desigualdad, injusticia y, por supuesto, formas de violencia directas, simbólicas o estructurales, que van reproduciéndose una y otra vez en el tiempo, mientras destruye de fondo el tejido social.

En el ambiente universitario, entre tanto, al no cumplirse a cabalidad la norma establecida (por buena o mala que esta sea) lo que sucede es que se destruyen los procesos de democratización y participación de los estudiantes y profesores en las decisiones de la vida política institucional; se obstaculiza el desarrollo del pensamiento libre, crítico, reflexivo y prolifera la violencia y el conflicto como mecanismos de vida académica. Con

ello, se instauran relaciones intersubjetivas fundamentadas en las violentas simbólicas y estructurales; se reproduce el orden establecido.

Entre tanto, las formas prácticas para garantizar la aplicación de la norma durante el ejercicio educativo universitario, siguiendo Honneth (1997), podría ser la promoción del diálogo, la conversación y la deliberación intersubjetiva como forma de construcción de los entramados sociales. Situación que nos lleva, a la segunda dimensión de la estrategia, el pacto pedagógico.

El pacto o acuerdo pedagógico

Esta estrategia está fundamentada en un acuerdo construido entre estudiantes y profesores (durante las primeras semanas de clase) con la finalidad de establecer explícitamente algunos comportamientos o prácticas de aula que sirvan tanto como un mecanismo de encuentro entre éstos, como un medio para generar ambientes de aprendizaje favorables donde no medie la violencia, la agresión o el poder, sino el respeto, la participación y la construcción de comunidad.

Al ser los actores académicos sujetos activos en la constitución del pacto pedagógico, éstos pueden elegir, modificar, proponer, cambiar, erigir y demás, los tipos de acuerdos y mediación que se dirigen a establecer algunos mínimos normativos de comportamiento y convivencia durante el ejercicio académico. De esta forma, es posible determinar tanto las expectativas académicas formativas de estudiantes y profesores, como las metodologías de enseñanza, desarrollo y cumplimiento de actividades. Además, es posible establecer roles y responsabilidades, al igual que rutas o protocolos de acción cuando acontezcan situaciones

que pongan en tela de juicio el pacto o, algunas circunstancias que puedan afectar la convivencia académica.

Con el pacto pedagógico, entre tanto, se puede fomentar la igualdad, el respeto y el reconocimiento simbólico en el proceso formativo, en la medida en que éste garantiza voz y voto a todos y cada uno de los estudiantes (y, por supuesto a los profesores) y una participación activa en la construcción ética intersubjetiva. Con ello, no solo se les reconocería como sujetos autónomos con autoconfianza en sí mismos, sino también como seres jurídicos capaces de ejecutar o exigir el pacto –en todo momento cuando se vulneren los acuerdos allí establecidos– como un medio de reconocimiento de sus derechos y como una condición misma de lo humano (en este caso, de la condición de estudiantes y profesores).

Así mismo, el pacto puede facilitar la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos y pertinentes, toda vez, permite a los individuos sentirse parte de una comunidad, ganar confianza en sí mismos al ser escuchados activamente en sus propuestas acerca de la construcción del ambiente de aula y trascender los procesos académicos llevándolos fuera de ésta. Así mismo, podría construir un ambiente seguro de convivencia en la institución previniendo las violencias en todas sus naturalezas y permitiéndoles a los estudiantes y profesores ganar autonomía, fomentando los pensamientos críticos, las prácticas emancipatorias y, con ello, la posible transformación social.

Sin embargo, para conseguir que el pacto pedagógico funcione y aporte a la construcción y constitución de procesos democráticos, pertinentes y emancipados, es necesario desarrollar a cabalidad la tercera dimensión o el tercer momento de la estrategia normativa, la publicación o visibilización de la norma.

La visibilización del pacto pedagógico

Como su nombre lo indica, la visibilización requiere llevar a cabo un constante ejercicio de enunciación pública (tanto al interior del salón como por fuera de éste) del pacto pedagógico y de las normativas institucionales existentes; una conversación activa e imbricación cotidiana entre los sujetos académicos al respecto de éstos, sus fundamentos y los valores que los constituyen.

La visibilización, entre tanto, funge no solo como un medio para refrescar la memoria de los estudiantes y profesores al respecto de las normativas que los cobijan, sino también para mantener una relación constante con los compromisos institucionales y normativos adquiridos. Así, señalan los profesores y estudiantes, es tanto menos posible su incumplimiento y más probable el ejercicio crítico, democrático y emancipatorio al interior tanto de la institución como del ejercicio formativo.

Las dos estrategias concretas más resonadas o reiteradas por estudiantes y profesores al respecto de la visibilización del pacto normativo fueron: la elaboración de cartillas o fanzines de información y los anuncios por canales de información institucional. Estas dos herramientas, señalan, permiten una activa y real vinculación con el contexto universitario y una construcción de un ambiente de seguridad y de integración académica. Sin embargo, no por ello pueden olvidarse otras formas de visibilización de la norma como los libros, carteleras, radio, memes y demás medios ofimáticos.

La formación complementaria y continuada de profesores y estudiantes

La tercera propuesta estratégica para el afrontamiento de las violencias estructurales y la construcción de conocimientos emancipados, independientes y democráticos, es la formación complementaria. Es decir, la capacitación básica o formal adicional a través de seminarios, conferencias, talleres o diplomados, con la finalidad de ampliar las habilidades y competencias de y entre profesores y estudiantes al respecto de una temática o problemática social que los aqueje. Una necesidad que bien puede evidenciarse en las experiencias recopiladas durante el ejercicio de investigación...

Yo creo que no estaría de más, puede ser una especie de cátedra, que la puede implementar el mismo programa, puede ser ocasional o semestral, o sea extra clase donde se reúnan profesores y estudiantes y se vea como más el contacto humano entre el profesor y el estudiante, que muchas veces se ve como más, se ve más por jerarquías, el profesor está más arriba, los estudiantes están más abajo y eso pues lleva muchas veces como a lo que se ha evidenciado y hemos vivido, entonces yo digo que una cátedra ocasional sobre violencias, poder, género, y así, podría mejorar la relación entre estudiantes y profesores. N. M. (28/09/2023) ENTREVISTA 9.

De acuerdo con los estudiantes y profesores, una de las limitaciones del sistema educativo universitario es que se circunscribe excesivamente al cumplimiento de un plan o malla curricular, razón por la cual, algunas temáticas o contenidos humanos, políticos, estéticos, religiosos, culturales y demás, que sirven a la formación integral del ser más allá de la ciencia y la profesionalización técnica de los sujetos, o no existen o solo aparecen en

un segundo plano como electivas o, en muchas otras ocasiones, como asignaturas de relleno o costura que no tienen un valor para el programa.

Por otra parte, añaden, por cuestiones históricas, simbólicas y de poder, se cree que los profesores no requieren capacitación para desarrollar su labor docente; se asume que estos ya no necesitan más cursos o seminarios porque han alcanzado grados formativos muy altos como doctores y maestros. Esto, sin embargo, como sugieren los estudiantes y los mismos profesores, son presunciones equivocadas que no solo han potenciado el racismo académico (y las distancias simbólicas entre agentes educativos), sino que han ocultado o pasado por alto una necesidad fundamental del ejercicio formativo emancipado y democrático, la capacitación docente continuada

Yo considero que también hay que meterle la mano a la formación docente, en el sentido de que es necesario que ellos también hagan los cursos de género, por ejemplo, o cursos de trato humano, bueno eso no sé si los haya, pero una vaina así, que ellos también reciban capacitación sobre temas complejos como las violencias, por ejemplo, porque ellos también se equivocan y también la necesitan. S. C. (28/09/2023) ENTREVISTA 10.

Lo que se pretende con esta estrategia, entre tanto, es generar espacios académicos y formativos otros (tanto para estudiantes como para profesores) que no solo complementen los procesos científicos de los programas académicos, sino también el componente humano y reflexivo. Ello, para promover la sensibilización y la empatía hacia temáticas trascendentales del mundo contemporáneo que han venido cambiando con el tiempo y que constituyen los horizontes del proceso educativo en el siglo XXI. Entre ellos: el género, el suicidio, el estrés, la violencia y demás.

A partir de las formaciones políticas, por ejemplo, se podrían proporcionar herramientas epistémicas necesarias para comprender y analizar las estructuras de poder y las injusticias sistémicas presentes en la sociedad; se podría erigir a un sujeto ético capaz de percibirse a sí mismo como un ser fundamental en la estructura social y un agente político en la construcción del mundo simbólico–normativo. Por otra parte, podrían desarrollarse habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la resolución de problemas y la participación activa que alimenten el bienestar social de la comunidad universitaria. Además, podría generarse mayor sensibilización y empatía hacía situaciones de abuso de autoridad, violencia simbólica o violación de derechos.

Así mismo, dimensiones o temáticas otras que complementen el quehacer educativo y académico universitario, como el ocio para el desarrollo y la transformación social (nuevas corrientes o epistemologías de pensamiento que en Colombia apenas se están constituyendo como posibilidades investigativas), suponen tanto nuevas perspectivas ontológicas de mundo para estudiantes y profesores, como nuevas realidades formativas que garantizan una integralidad.

De acuerdo con Lazcano Quintana y Madariaga Ortuzar (2016), el Ocio, entendido éste como un espacio vital de experiencias significativas que fundamentan los procesos de autorrealización, desarrollo personal y participación social, podría proporcionar campos de encuentro donde los estudiantes pueden interactuar de manera horizontal, sin jerarquías ni estructuras de poder rígidas; podría desarrollar, para el caso concreto del afrontamiento de las violencias estructurales y el ejercicio emancipatorio y demás, procesos de democracia en acción; es decir, el encuentro intersubjetivo para la toma de decisiones colectivas y la edificación de un ambiente inclusivo y participativo.

Entre tanto, la propuesta concreta, en palabras de estudiantes y profesores, sería la formulación y participación en cursos de diplomados, talleres o seminarios complementarios acerca de violencias de género, sexualidad, suicidio, emocionalidad, justicia social, constitución política y demás temáticas contextuales contemporánea, que sirvan como mecanismos de integralidad del ser humano al igual que como herramientas para la constitución de profesionales críticos–reflexivos; individuos normativos y democráticos, es decir, sujetos plenos de derecho.

Yo pensaría que, bueno, de pronto puede haber varias cosas, la primera, no es suficiente el curso de docencia universitaria, es importante, pero no es suficiente. Yo creo que nosotros debemos tener durante toda la vida universitaria ciclos de formación. Y esos ciclos de formación deben ser: voy a decir cualquier cosa, no sé, derechos humanos, de relaciones interpersonales, de relaciones de género, se me ocurre también un curso sobre economía del hogar, cosas de las que nosotros aprendamos un poco, digamos, del manejo del estado emocional de los estudiantes y profesores. A. C. (06/10/2023) ENTREVISTA 12.

Sin embargo, sostienen los estudiantes y profesores, este tipo de formación complementaria enfrenta dos tres problemas estructurales históricos. Primero, la disposición y capacidad administrativa que limita su operatividad y concreción. Según las experiencias recopiladas, en la gran mayoría de ocasiones las propuestas y programas formativos diferenciales o no alineados con los procesos educativos gubernamentales, no se desarrollan a cabalidad o fracasan (inclusive muchos de ellos antes de un tiempo mínimo) por falta de recursos económicos, por carencia de salones de clase, por culpa de políticas curriculares ambiguas o, simplemente, por falta de agilidad de los procesos burocráticos (en las cuales

muchas veces se ve envuelto el Ministerio de Educación Nacional, órgano encargado de aprobar muchas de las modificaciones a los planes de estudio), situación que impediría de entrada cualquier tipo de encuentro diferencial tanto a nivel epistémico como ético.

Por otro lado (segundo), la formación complementaria se enfrenta a un problema histórico estructural, la poca participación de estudiantes y profesores en los programas complementarios ofrecidos. Según estudiantes y profesores, de igual manera en cómo existe una carencia de recursos para la formulación y aplicación de programas otros, en muchas ocasiones cuando estos ya se encuentran funcionando o han logrado superar estas problemáticas de nivel burocrático, suelen carecer (estos cursos complementarios) de un público lo suficientemente grande para que puedan seguir funcionando. Situación que nos permite afirmar que la carencia o falta de éstos no es únicamente consecuencia de las dinámicas de las instituciones, sino también de la comunidad académica que los pasa por alto o no los considera lo suficientemente valiosos.

Tercero y último, su condición contextual. Ello, porque –generalmente– este tipo de formación complementaria aparece o se vuelve necesaria únicamente después de que existe un problema social (grande) al respecto de su naturaleza formativa; es decir, siempre son el resultado de algún acontecer pasajero que demanda reflexiones concretas sobre género, violencia y demás, pero solo de una manera coyuntural, efímera, lo que en muchas ocasiones no termina en la constitución de un espacio reflexivo, sino solo en la respuesta objetiva de una necesidad social. Ejemplo de ello, los cursos sobre violencia de género o problemáticas psicológicas como el suicidio, que suelen constituirse y materializarse justo después de una serie de violaciones a los derechos fundamentales o de acciones desgarradoras para la

comunidad que ve, con el tiempo, como estas discusiones van desapareciendo, como sostienen los estudiantes y profesores

Analizando la problemática de la universidad, por ejemplo, con la violencia de género. Los administrativos tienen que llegar a ese punto de sentirse acorralados y las mismas personas que están dirigiendo los procesos burocráticos de la universidad para implementar cursos como la cátedra de género. Pero entonces tienen que llegar hasta ese punto para hacer algo al respecto, como violaciones, acoso, etc. Por ejemplo, la problemática del suicidio por parte de los estudiantes devela la falta que hace este tipo de cursos complementarios o de ayudas a la salud mental. J. C. (12/11/2023) ENTREVISTA 17.

Con todo esto, cabe pensar la estrategia de la formación complementaria no únicamente desde un ejercicio económico e institucional sino también epocal y estructural; desde una perspectiva más amplia que rompa con la necesidad contextual. Ejercicio epistémico complejo, pero que justamente por ello, puede ir más allá del conocimiento dado.

La educación para la emancipación

La última sugerencia al respecto de cómo potenciar un proceso formativo independiente, emancipado y democrático que afronte las prácticas de las violencias, hay que dividirla en tres dimensiones o momentos ontológicos complementarios entre sí y en el escenario educativo. Un componente filosófico planteado por el filósofo alemán Adorno en su obra *Educación para la emancipación* (2002); una estética diferencial dispuesta a la liberación del espíritu creativo que procura alimentar las múltiples dimensiones de lo

humano, ejecutada por el filósofo colombiano González González; y una praxis educativa fundamentada en las demandas epocales y estructurales de los estudiantes y profesores universitarios.

Respecto al componente filosófico de esta estrategia emancipadora y democrática que aquí funge como punto de partida axiomático del ejercicio educativo, Adorno (2002), plantea una exigencia atemporal de la praxis educativa, una forma de educación para la emancipación que permita trascender no solo la lógica utilitarista del modelo capitalista industrial (hoy tecnológico e informático limitado a la tecnificación y reproductibilidad de agentes productivos o idiotas útiles enajenados de sí que sirven al flujo y funcionamiento del mercado), sino también las condiciones materiales y simbólicas de existencia que circunscriben la autonomía de los individuos.

De acuerdo con Adorno (2002), es necesaria una pedagogía crítica del conocimiento que fomente la reflexión y el cuestionamiento ontológico de las estructuras sociales injustas (p. 27). Ello quiere decir, siguiendo al filósofo alemán, que es menester un ejercicio de debate trascendental que ponga en tela de juicio los principios dogmáticos regentes del mundo. Esto, sostiene Adorno (2002), con la finalidad de develar las doctrinas que circunscriben al ser humano a un discurso hegemónico-legítimo de poder que lo envuelve material y simbólicamente en una realidad que no solo lo cosifica y reifica del mundo social, sino que lo coapta de existir para sí mismo y para el mundo social.

Entre tanto, asegura Adorno (2002), el ejercicio educativo debe dirigirse al desenmascaramiento de las ideologías de poder, a la liberación y subversión de las estructuras de dominación y alienación transversales a existencia humana (pp. 50-55). Además, debe poder generar, mediante la didáctica del aprendizaje y las relaciones hermenéuticas del

lenguaje y la conversación creativa, acciones políticas; es decir prácticas de resistencia mentadas y organizadas que procuren destruir los cimientos de la sociedad clásica–hegemónica y erijan un nuevo mundo; un nuevo horizonte de existencia.

En este sentido, la subversión y la educación para la emancipación se entienden como una forma de rechazo consciente–racional de las lógicas del capitalismo y el utilitarismo económicos (que rigen el mundo en el siglo XXI), así como un compromiso con la construcción de alternativas emancipadoras que incluyen la conformación de una ética y una moral libertarias; es decir, el compromiso con un proyecto político fundamentado en la teoría crítica sociológica.

Así las cosas, la propuesta de Adorno fomenta, primero, el pensamiento crítico. Invita a los educadores y educandos a promover habilidades de análisis y reflexión (tanto en el escenario educativo como por fuera de éste) que trasciendan las estructuras curriculares vigentes y las epistemes conocidas. Segundo, promueve la autonomía de los estudiantes y profesores durante el proceso académico. Concretamente, les permite no solo desarrollar su propio juicio y perspectiva sobre el mundo, sino también interactuar abiertamente con la crítica y otras posturas acerca de la realidad. Tercero, estimula la creatividad y la imaginación. Fomenta las expresiones creativas de los estudiantes y profesores como herramientas para explorar nuevas perspectivas; nuevas representaciones de mundo que ofrezcan soluciones innovadoras a los problemas sociales e institucionales. Cuarto, permite la crítica al poder y a las estructuras de la violencia hegemónicas. Implica un análisis perpetuo de las formas y maneras a partir de las cuales se erigen y legitiman las estructuras de desigualdad e injusticia. Quinto, valora la diversidad y la pluralidad como condiciones trascendentales del ejercicio

educativo. Reconoce el valor de la diferencia y la divergencia ontológica como expresiones fundantes de mundos.

Aplicada la propuesta de Adorno al ejercicio académico universitario, la educación para la emancipación debería poder cultivar la crítica, la conversación (tal como la plantea Cobaleda, generativa), el debate, y el análisis como elementos curriculares; debería poder erigir un entorno inclusivo que promueva la diferencia, la originalidad y la identidad de los agentes sociales como principios fundantes del proceso cognoscitivo. Una necesidad que reconocen los profesores y estudiantes

Por otro lado, sabes, considero que es importante que el sistema educativo, es decir, el modelo universitario forme críticamente a los estudiantes, les de las herramientas necesarias para eso, es decir, que invite a la crítica y la reflexión, que permita cuestionar el orden de las cosas, porque de nada sirve enseñarles a los estudiantes que la educación puede generar transformaciones en el mundo si las cosas después de un tiempo permanecen igual, ejemplo, justamente las violencias. T. S. (15/09/2023) ENTREVISTA 7.

Para lograr dicha meta, en primera medida es necesario la generación de un espacio diferencial en el proceso educativo, se requiere un momento de diálogo que esté pensado justamente para cuestionar los principios fundantes de lo social. Por ello, debe plantearse, de antemano, una reflexión que invite al cuestionamiento de lo dado para que pueda ser abordada en los espacios de reflexión institucional.

Sin embargo, a pesar de que el pensamiento de Adorno haya trascendido el siglo XX y siga siendo un punto de partida epistémico para plantear modelos educativos, la educación

para la emancipación carece de un modelo concreto de propuestas, por lo cual, no existe un programa o derrotero acerca de crítica educativa, no hay claridad al respecto de cómo poner en tensión los dogmas y doctrinas que rigen el mundo, tampoco existe una delimitación de los límites de la liberación, es decir, Adorno no es claro de hasta dónde debe o puede llegar ésta (la liberación) para no terminar convertida en otro dogma: dogma quizá más lesivo para la sociedad misma que el utilitarismo. Además, y quizá la situación más relevante de su propuesta, la emancipación termina reducida a un escenario de lucha política (propia del contexto del siglo XX en el cual el autor lleva a cabo su planteamiento) que desconoce las resistencias y formaciones otras.

Ello quiere decir que Adorno (2002), reduce lo emancipatorio a la liberación mental, al cuestionamiento de los dogmas, al ejercicio político y la subversión de las estructuras socioeconómicas propias del sistema capitalista. Quiere decir esto, en otras palabras, que su propuesta descuida las dimensiones otras de lo humano que también coaptan el espíritu y la educación; dimensiones que también sirven como barreras al proceso formativo emancipatorio y democrático. Entre éstas, lo estético, lo lingüístico, lo emocional, lo sentimental, lo musical y lo humano; es decir, el sentir de la existencia.

Consecuencia de lo anterior, debe alimentarse o trascenderse las ideas de Adorno al respecto del ejercicio emancipatorio; debe irse más allá de lo político–económico y pensarse en la integralidad del ser humano, en naturalezas y dimensiones otras que lo constituyen y lo complementan.

La estética como experiencia y forma de vida

De acuerdo con el filósofo colombiano González González (2020) “el ser humano quiere ser algo más de lo que es, algo más que un mero existir (p. 81)”. Por lo cual (y en el marco de esta conversación con Adorno), éste debe comprenderse más allá del ámbito político (y de muchas otras dimensiones), y alimentarse e igual manera de lo estético.

De acuerdo con González González (2020), una de las apuestas (y deudas más grandes) que tiene la formación académica universitaria (aunque también podría decirse que en todos sus niveles) en la actualidad, es poder lograr tanto una liberación epistémica de los lenguajes de poder que someten el conocimiento a un valor económico y utilitarista, como un verdadero desarrollo del ser; es decir, desplegar las capacidades y dimensiones humanas que constituyen la realización pluridimensional.

En otras palabras, siguiendo al autor, la educación debe no solo liberarse de las agendas políticas que constituyen el presente histórico, sino que también debe promover el crecimiento personal; debe descubrir a los sujetos mediante lenguajes alternativos—diferenciales, es decir, debe estudiarlo y comprenderlo desde lo intelectual hasta lo emocional, pasando por lo ético, lo espiritual y lo estético. Esto implica, siguiendo la propuesta de Miguel González en su obra *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*, complementar la visión reduccionista de la emancipación planteada por Adorno (2002) (centrada únicamente en lo político), adoptando un enfoque más holístico y rizomático que valore la plenitud y la diversidad; que valore lo positivo y lo negativo de lo humano.

Para ello, sin embargo, sostiene González González (2020), es indispensable el momento y el pensar estético; la experiencia del arte y la belleza desde otros entramados lingüísticos (p. 64). Ello, porque la estética y el lenguaje permiten la apreciación y análisis de la sensibilidad crítica, la capacidad de evaluación reflexiva del entorno circundante desde el acontecer de lo cotidiano y lo trascendental (desde el arte de las pequeñas cosas, como diría el autor). Además, porque ésta explora la subjetividad, la imaginación y la creatividad, estimulando la superación de los límites y horizontes de sentido impuestos.

Finalmente, porque a través de ella se pueden ejercer procesos de resistencia y disidencia social. Es decir, pueden desafiarse las estructuras de poder e inspirarse futuros otros que motivan la acción colectiva. En palabras del autor: “las estéticas (...) ofrecen mundos en expansión, territorios propicios para indagarnos por la diversidad, la igualdad, la libertad, la otredad y el fundamento mismo de la existencia en todas sus formas (González González, 2020, p. 81)”.

Aplicadas estas estéticas y entramados lingüísticos al ejercicio formativo universitario, debería poder lograrse una sensibilidad crítica, es decir, una reflexión profunda de las representaciones de las normas y valores culturales dominantes, así como un análisis holístico de las complejidades de la sociedad que alienten, entre otras cosas, a la transformación de lo real.

Para lograrlo, González González (2020) ha propuesto –y ejecutado– una serie de prácticas de aula que permiten el cultivo de lo bello y lo feo, de lo sublime y lo estético. Entre ellas, la apreciación musical, el análisis pictográfico de imágenes y fotografías, la escritura epistemobiográfica y aporobiográfica, la apreciación de las pequeñas cosas, la paralaje del lenguaje (obligando a sus estudiantes a pensar distinto), la apreciación cultural como

mecanismo de aprendizaje, la descomposición y reconstrucción de fenómenos sociales a partir de la crítica social, entre otras prácticas más que no sólo desafían el sistema curricular, en tanto, son subversivas y acontecen al interior de las lógicas de formación tecnificada, sino que en sí mismas son potenciadoras.

Estas prácticas estéticas, acompañadas de un ejercicio filosófico emancipatorio funcionan como reales formas de enseñanza y complementan la dimensión política de los individuos; expanden el horizonte democrático y favorecen el proceso de resonancia como práctica de aprendizaje significativo; es decir, trabaja los sentidos y las emociones humanas como un vehículo de transformación social.

Sin embargo, para que estas prácticas terminen de constituirse como estrategias que permitan confrontar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias e incidan positivamente en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, como lo sostienen Adorno (2020) y el profesor González González (2020), éstas deben contextualizarse en un escenario particular; deben tener en cuenta las necesidades epocales de los profesores y estudiantes.

Esto, porque como señalaba alguna vez Jaime Garzón en su conferencia en Cali en 1997, generalmente lo que se enseña en las instituciones educativas no se corresponde con las necesidades de una sociedad. Situación que los estudiantes reconocen como propia

Estamos en una formación que obliga al estudiante a aprender cosas de memoria, a guardar en su cabeza un montón de cosas que no sirven para nada y no tienen nada que ver con la sociedad, es más, a uno le enseñan un montón de cosas sobre

democracia, política, igualdad y así, pero realmente uno no sabe cómo funcionan esas cosas ni cómo aplicarlas en la sociedad. J. S. (05/09/2023) ENTREVISTA 6.

Pienso que la norma es importante, que los contenidos de clase están bien, pero en prácticas que son como tan naturalizadas la norma no puede ser lo único, ¿si me hago entender? O sea, hay que pensar en cosas más allá de las capacidades conceptuales y los conocimientos teóricos. L. D. (22/08/2023) ENTREVISTA 1.

Entre tanto, es necesario que el proceso democrático y emancipatorio, que además requiere conocimientos pertinentes, responda al medio, al contexto y a las necesidades de los estudiantes y profesores; a los momentos epocales que demandan en el siglo XXI relaciones diferenciales en todos los niveles (afectivas, psicológicas, corporales, emocionales y demás). Así las cosas, la educación debe pensarse en, desde y para la sociedad.

La praxis formativa epocal y su relevancia en la emancipación

Así las cosas, los diferentes análisis contextuales-epocales son cruciales para la materialización de la emancipación y democratización de la educación, puesto que así, por ejemplo, puede integrarse la construcción de la paz y el proyecto de país (fundamentado en la justicia social) en los procesos de aula y de sociedad o, por otro lado, erigirse una metodología que reconozca las limitaciones del medio y de los estudiantes (económicas, de desplazamiento, de acceso a la información y demás) como punto de partida para la reflexión epistémica y la constitución de conocimientos pertinentes; de realidades que permitan a partir de lo real transformar la realidad social.

Solo en cuanto el conocimiento y el ejercicio formativo mismo es posible aplicarlo de manera útil y contextual es que tanto la dimensión estética trascendental como la práctica democrática política pueden constituirse. Sólo allí, donde estudiantes y profesores se relacionan cotidianamente y requieren de los aprendizajes significativos desarrollados en clase para sobrevivir y constituir sociedad, es que se puede hablar de un verdadero proceso de liberación crítica.

De esta manera, juntando tres dimensiones en el proceso educativo universitario (filosófico, estético e histórico-contextual) es que sería posible hablar de una educación para la emancipación; de una praxis formativa para la democratización y apropiación de la realidad social con fines libertarios, reflexivos y transformadores, fundamentados, entre otras cosas, en el ejercicio intersubjetivo del ontos social e individual.

El poder y el arte de la resistencia


Quizá, y como tuvo ocasión de mencionarse anteriormente, la mejor forma de resistencia y de transformación al y del poder sea justamente la obediencia ciega y plena de la norma existente. Por ello, y con miras a proponer una herramienta real de cambio de las prácticas formativas violentas anteriormente descritas, a continuación, se presentan dos estrategias o propuestas educativas (de orden clásico) con una constitución y aplicación diferencial, pero ancladas a los cánones institucionales y a los esquemas de funcionamiento propios de las estructuras regentes del poder.

En términos concretos, se presenta una propuesta de un curso o asignatura de nivel de componente general y una propuesta de taller temático (de tiempo corto) formativo para

profesores, administrativos y estudiantes, que piensan y desarrollan algunos conceptos y componentes alrededor de las violencias y el reconocimiento simbólico como lugares y momentos trascendentales en y para la formación ciudadana, democrática y emancipada.

Violencias, Reconocimiento Simbólico y Emancipación

Como claridad previa, el curso denominado Violencias, Reconocimiento Simbólico y Emancipación, que será compartido a continuación, se erigió de acuerdo con los formatos existentes para la proposición, evaluación y aprobación de asignaturas de malla curricular de la institución.

	UNIVERSIDAD DE CALDAS	
	FORMATO PARA CREACIÓN – MODIFICACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS	
	CÓDIGO: R-2680-P- DC-774	VERSIÓN: 2

PLAN INSTITUCIONAL DE ACTIVIDAD ACADÉMICA

I. IDENTIFICACIÓN

Facultad que ofrece la Actividad Académica:	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Departamento que ofrece la Actividad Académica:	Historia y Geografía
Nombre de la Actividad Académica:	Violencias, Reconocimiento Simbólico y Emancipación
Código de la Actividad Académica:	
Versión del Programa Institucional de la Actividad Académica (PIAA):	Versión 2
Acta y fecha del Consejo de Facultad para: aprobación____ modificación____	Acta No. ____ Fecha: _____
Programas a los que se le ofrece la Actividad Académica (incluye el componente de formación al cual pertenece):	Licenciatura en Ciencias Sociales (Componente formación general) Historia (Componente formación general)

	Antropología (Componente formación general)		
	Derecho (Componente formación general)		
	Sociología (Componente formación general)		
	Trabajo Social (Componente formación general)		
Actividad Académica abierta a la comunidad:	Si <u>X</u> No ____		
Tipo de actividad: Teórica <u>X</u> Teórico-Práctica ____ Práctica ____			
Horas teóricas (T):	48	Horas prácticas (P):	N/a
Horas presenciales (T + P):	48	Horas no presenciales (NP):	96
Horas presenciales del docente:	48	Relación Presencial/No presencial:	1/3
Horas inasistencia con las que se reprueba:	7	Cupo máximo de estudiantes:	35
Habilitable (Si o No):	Si	Nota aprobatoria:	3.0
Créditos que otorga:	3	Duración en semanas:	16
Prerrequisitos: Ninguno.			

II. **JUSTIFICACIÓN:** describe las razones por las cuales es importante la actividad académica desde la perspectiva del conocimiento, el objeto de formación del programa, el perfil profesional del egresado(s), y su lugar en el currículo.

Actualmente, nuestra sociedad se encuentra enfrentando una diversidad de desafíos y problemáticas de carácter social, político, cultural, religioso, ambiental, económico e, inclusive, moral, que requieren un análisis crítico y a profundidad como principio de una -posible- acción transformadora. Un ejemplo claro de estos desafíos es la violencia estructural (al igual que las violencias en todas y cada una de sus dimensiones), puesto que ésta, consecuencia de sus naturalezas y ejecuciones, perpetúa una gran serie de prácticas de injusticia, desigualdad, exclusión y patologías sociales que afectan los entramados constitutivos de la realidad, destruyendo consigo los principios de solidaridad.

En esta medida, es imperativo pensar, comprender y analizar tanto las dinámicas subyacentes y subsecuentes de estas formas de las violencias, al igual que las maneras en que se perpetúan, como las posibles soluciones a estas o los mecanismos de afrontamiento que posibilitan una transformación de las mismas, puesto que, con ello, sería posible reconstruir los entramados sociales y generar procesos de respeto, tolerancia, solidaridad, amor y derecho en la sociedad.

En esta medida, el presente curso denominado Violencias, Reconocimiento Ocio y Emancipación, analiza no solo las naturalezas ontológicas de las violencias, sus maneras de acontecer y reproducirse, sino que ofrece tres herramientas de resistencia y afrontamiento a estas formas de agresión. El reconocimiento simbólico como condición de estar consigo mismo en el otro, el ocio como un mecanismo de construcción social y la emancipación como práctica de liberación epistémica y fundamento o principio de mundo.

El curso, entre tanto, se propone abordar algunas de las problemáticas contemporáneas desde una perspectiva interdisciplinaria e integral, imbricando elementos de la filosofía, el arte, la estética, la sociología y el activismo sociopolítico, con la finalidad no solo de examinar la inclusión de tres ejes fundamentales para el análisis de las prácticas de las violencias en el siglo XXI, sino también con la pretensión de generar espacios de reconocimiento democratización, respeto y ocio como formas de ser y estar en el mundo.

III. OBJETIVOS: describe en forma clara lo que se pretende con el desarrollo de la actividad académica.

III.1 General:

Analizar las dinámicas y naturalezas de la violencia, el reconocimiento simbólico, el Ocio para la transformación social y la Emancipación democrática, como problemáticas del mundo contemporáneo

3.2 Específicos:

Identificar las diferentes manifestaciones y representaciones de las violencias en la sociedad colombiana y el mundo contemporáneo.

Determinar el impacto que tiene el reconocimiento simbólico como estrategia para afrontar las violencias y como mecanismo para la construcción de una sociedad fundamentada en la solidaridad y el respeto por el otro.

Reflexionar acerca de las prácticas y formas de resistencia, emancipación, ocio y liberación como estrategias para combatir las violencias sociales.

NOTA: en el caso que el Programa Institucional de la Actividad Académica (PIAA) se desarrolle por competencias, es necesario completar los siguientes aspectos, en lugar de objetivos:

III. COMPETENCIAS: describe actuaciones integrales desde saber ser, el saber hacer y el saber conocer, para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética. Se debe tener en cuenta lo siguiente:

COMPETENCIAS GENÉRICAS: describen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permiten al egresado del programa interactuar en diversos contextos de la vida profesional.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: describen los comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades, logrados con el desarrollo del contenido de la Actividad Académica.

Pensamiento crítico: El curso se dirige a un análisis reflexivo de las dinámicas sociales, culturales y políticas relacionadas con las violencias (en todas sus dimensiones y niveles), el reconocimiento simbólico, la emancipación y el ocio, identificando sus implicaciones y consecuencias.

Comunicación y conversación activa-efectiva: El curso pretende generar conversaciones y encuentros simbólicos con el otro de manera clara y persuasiva, tanto de forma oral como escrita, promoviendo siempre el diálogo, la construcción de significados compartidos y la comunicación generativa.

Empatía y sensibilidad social: El curso procura impactar la capacidad de los estudiantes para ponerse en el lugar del otro, para comprender las diferentes perspectivas y realidades que constituyen la experiencia estética y ontológica del mundo y, de esta manera, desarrollar acciones orientadas hacia la justicia social y la equidad.

IV. **RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA):** cada asignatura debe contener resultados de aprendizaje particulares, siempre articulados con los generales de cada programa. Los RA de una asignatura pueden tributar a varios RA generales, y no necesariamente hay una relación uno a uno.

R1. Identificar las diferentes formas y tipologías de la violencia en los diversos contextos sociales, políticos y culturales del mundo contemporáneo.

R2. Analizar el concepto de reconocimiento simbólico y su importancia en la construcción y afirmación de identidades individuales y colectivas como condición límite de las violencias y como principio de construcción social.

R3. Evaluar y Reconocer el papel el ocio y la emancipación como expresiones políticas, culturales y académicas para la construcción de comunidades empoderadas y democráticas.

V. **CONTENIDO:** describe los temas y subtemas que se desarrollarán en la actividad académica. Estos deben estar en perfecta coherencia con los objetivos, método y evaluación de la asignatura y con los perfiles de formación de los programas a los que se ofrece la actividad académica.

Semana #1. Introducción temática, concertación evaluativa y rutas de aprendizaje

Semana#2. Introducción a las violencias; definiciones conceptuales y horizontes epistémicos.

Semana#3. Violencia en contexto: Género, Dominación, Cultura y Poder.

Semana#4. Arte y Estética de la Violencia. Cine, Música, Pintura, Escultura y las disimiles representaciones de la agresión.

Semana#5. Las luchas por el reconocimiento simbólico: de Maquiavelo a Honneth.

Semana#6. Actividad evaluativa.

Semana#7. El amor, el derecho y la solidaridad como condiciones fundantes de lo ético-social

Semana#8. Conversaciones desde la diversidad y la diferencia. Filosofías del reconocimiento y pensamientos del sur.

Semana#9. Arte y Estética del Reconocimiento Simbólico. Cine, Música, Pintura, Escultura y las disimiles representaciones del estar consigo mismo en el otro.

Semana#10. Emancipación y democracia. Introducción al poder y las prácticas de resistencia.

Semana#11. Movimientos sociales y luchas por la emancipación en Latinoamérica y el mundo. Estrategias de resistencia y la transformación social.

Semana#12. Filosofía y Ética de la Emancipación. Filosofías y éticas de la liberación: responsabilidad, agencia política y solidaridad.

Semana#13. Arte y Estética de la emancipación. Cine, Música, Pintura, Escultura y las disimiles representaciones de la liberación y la resistencia.

Semana#14. Ocio y transformación social. El Ocio como espacio de resistencia y creación de comunidades alternativas. Prácticas culturales y recreativas como herramientas de empoderamiento y transformación social.

Semana#15. Síntesis y proyecto final. Reflexión sobre las temáticas abordadas, y los nuevos horizontes de pensamiento y aplicabilidad de las violencias, el reconocimiento simbólico y la emancipación.

VI. METODOLOGÍA: describe las estrategias educativas, métodos, técnicas, herramientas y medios utilizados para el desarrollo del contenido, en coherencia con los objetivos o competencias.

Para el desarrollo de este programa se han definido las siguientes estrategias pedagógicas:

1. Una apertura estética, poética, musical o artística de la temática en cuestión
2. Una breve intervención e introducción magistral por parte del docente o estudiantes para generar un escenario de reflexión crítica acerca de las diversas temáticas y la bibliografía que componen el curso.

3. La participación activa de los estudiantes a partir de los reportes de lectura, sus experiencias cotidianas, sus intuiciones conceptuales y sus escritos, dibujos o representaciones acerca de las violencias, las agresiones y el reconocimiento simbólico.
4. Un cierre conversacional con un análisis-síntesis final en cada sesión sobre las diversas temáticas a tratar en el curso.

VII. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN: describe las diferentes estrategias evaluativas, con valoraciones cuantitativas y reportes cualitativos, si son del caso, que se utilizarán para determinar si el estudiante ha cumplido con lo propuesto como objetivos o como competencias de la Actividad Académica. Ver reglamento estudiantil y política curricular.

Con miras a lograr los objetivos de aprendizaje trazados por el gobierno nacional y con la finalidad de evaluar el proceso formativo según las dinámicas institucionales, se proponen las siguientes distribuciones porcentuales de evaluación (sin embargo, estos porcentajes serán concertados con los estudiantes siempre al iniciar cada semestre académico y en su debido momento, de ser necesario):

Primera actividad escritural:25%

Segunda actividad estética:25%

Ejercicio complementario experiencial: 25%

Exposición ontológica sobre violencia:25 %

Total: 100%

Cabe aclarar, que las actividades evaluativas o ejercicios parciales serán establecidos con cada grupo o cohorte de estudiantes.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: describe los textos guía, manuales, fuentes primarias, páginas de Internet, entre otras, que serán utilizadas para el desarrollo de la Actividad Académica.

Adorno, T. (2002). Educación para la emancipación. Akal.

Adorno, T. (2011). Teoría de la cultura y otros ensayos. Paidós.

Arendt, H. (2006). Sobre la violencia. Alianza Editorial.

Avendaño Castro, W. R., Linares Giraldo, M. y Morales Mosquera, M. E. (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior experiencia de docentes en una universidad pública colombiana. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 12(1), 140-164. <https://doi.org/10.21501/22161201.3392>

Bárcena, F. (2015). La emergencia de un aprender. Sobre cierta melancolía en filosofía de la educación [Ponencia]. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, (3). <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/136/118>

Betancur, M. C. (2012). Identidad, Narración y Reconocimiento. En Betancur García, M. C. y Londoño Betancourt, O. (Eds). *Improntas de Ricoeur en el pensamiento contemporáneo*. 57-91. Universidad de Caldas.

Betancur García, M. C. (2017). Las heridas al reconocimiento por el desplazamiento intraurbano. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 139-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69553551013>

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.

Bourdieu, P. (12 de julio de 1993). La violencia simbólica. Entrevista Pierre Bourdieu. En *Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche*. <https://web.archive.org/web/20080513043250/http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'éthnologie kabyle*. Éditions du Seuil.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Camacho, A. K. y Quintian Yara., A. (2018). *Reconocimiento, resiliencia, y escuela: Una aproximación a los aportes de Axel Honneth*. [Tesis de pregrado inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.

Castro Robles, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169-178. <https://doi.org/10.21676/23897856.3455>

Contreras Salinas, S. y Ramírez Pavelic, M. (2015). ¿Es posible pensar una pedagogía melancólica? *En-claves del Pensamiento*, 9(17), 157-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141140686008>

Cuesta Moreno, O. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>

Cuesta Moreno, O. J. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>

Ferrada, D. y Pino, M. D.(2021). Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. *Comunidades Escolares Movilizadas. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 10(1), 211-225. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *Left Review*, 3(0), 107-120.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Gernika Gogoratuz.

Goncalves Barbosa, M. y García del Dujo, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista española de pedagogía*, (264), pp. 283-296.

González González, M. A. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem.* Editorial Académica Española.

González González, M. A. (2020). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones.* Horizontes Humanos de Kalkan.

González González, M. A. (2021). *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades.* Ipecal.

González González, M. A. y Monteagudo, J. (2023). Descolonizar los lenguajes de los poderes. *Revista Praxis Educacional*, 9(50), 1-14. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11997>

Guarín Jurado, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad.* Editorial Universitaria de Manizales.

Guido Guevara, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>

Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia.* Herder.

Hernández I Dobon, F. J., Herzog, B. y Rebelo Martins, M. (2017). La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>

Hernández Ruiz, B. M. (2014). *El concepto de Violencia Simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas. [Tesis de Maestría inédita].* Universidad Santo Tomás.

Hippolite, J. (1991). *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu.* Ediciones Península.

Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, (5), 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Grijalbo Mondadori.

Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento.* Katz.

Honneth, A. (2017). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática.* Katz.

Joaqui Robles, D. y Ortiz Granja, D. N. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 195-218. <http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>

Lazcano Quintana, I. y Madariaga Ortuzar, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. Instituto de Estudios de Ocio, 15-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6149004.pdf>

Lenkiewicz, N. E. (2016). Las violencias y los jóvenes universitarios, una experiencia para reflexionar. *Revista Trabajo Social*, (18), 93-110. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58576>

López, M. V. (2019). Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2) 69–86. <https://doi.org/10.14201/teri.21145>

Melich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder.

Moratalla, T. D. (2017). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En Ramírez Hernández, I. E. (Ed.), *Voces de la filosofía de la educación*. 145–172. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.10>

Nuñez, N. A. (2016). Desafíos de la escuela inclusiva en contexto rural desde la Teoría de Crítica de Axel Honneth. *Margen* (82), 1-10.

Osorio Gómez, A. E. (2022). La forma de reconocimiento en la relación pedagógica. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Antioquia.

Ospina Saavedra, P. A. (2016). La perspectiva dialógico-comprensiva y el análisis de las relaciones entre distintos. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad del Valle.

Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles educativos*. 42(168), 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>

Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127020306005>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quintar, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Rebelo, M., Hernández, F. J. y Herzog, B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de Sociología de la Educación*. 10(1), 80-89. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9451>

Rengifo Rengifo, T. (2014). El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana. *Prospectiva*, 0(19), 59-84. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i19>

Ricoeur, P. (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Trotta.

Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad*. Trotta.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In Gutmann, A. (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. 25-73. Princeton University Press.

Taylor, C. (2005). *Hegel*. Cambridge University Press.

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21657>

Tovar, L. F. (2004). Del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la identidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(2), 97-108. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105317711006>

Reconocimiento e Inclusión

A continuación, se comparte la propuesta para el curso-taller para profesores y estudiantes denominada: Reconocimiento e Inclusión.

Taller sobre Reconocimiento e Inclusión

Facultad: Ciencias Jurídicas y Sociales

Departamento: Historia y Geografía

Nombre del taller: Violencia y Reconocimiento

Horas: 12

Fecha de inicio/ fecha de finalización:

Justificación Razonable

El encuentro con el otro y la forma en la cual construimos un tipo de relación con él es la base de la sociedad; el principio axiomático que permite la constitución-materialización de un contrato social que ordena el caos característico (propio e inherente) de la naturaleza humana y de la condición social. En esta medida, el reconocer e incluir al otro en el sistema cognitivo-representacional de la realidad, supone pensar y articular la condición política fundante del yo, es decir, la unidad mínima de los valores y de justicia normativa de orden público y el acontecer de la autonomía individual privada. Condición que, parafraseando las tesis planteadas por Honneth (1997) en sus análisis al respecto de Hegel, únicamente sucede en cuanto somos seres para otros e identificamos nuestra existencia (simbólico-material) y nuestro proyecto de vida como un producto de un encuentro intersubjetivo.

En este punto, la inclusión aparece como un momento-proceso clave del constructo ético-intersubjetivo; como una piedra angular (de unidad trascendental) a través de la cual es posible generar tanto una pertenencia a los colectivos sociales desde las individualidades, como un momento de involucramiento a nivel ontológico en lo colectivo y una reflexión acerca de la vida misma como un acto de acontecer con el otro.

La universidad, entendida ésta como un crisol de culturas, ideas, paralajes, visiones de mundo y perspectivas epistémicas, se constituye como el idóneo tanto para construir relaciones intersubjetivas como para reforzar la inclusión entre agentes políticos. En su interior, acontecen disímiles momentos de mixtura e integración social con los cuales es posible pensar-reflexionar acerca de las divergencias y convergencias que constituyen al mundo de lo humano.

En esta medida, el estudio y aplicación del reconocimiento simbólico y las prácticas de inclusión institucional con y entre profesores y estudiantes (incluyendo administrativos y demás población académica), contribuye tanto al ejercicio de la diversidad e interacción cultural como a la construcción y constitución de una estructura política fundamentada en encuentros éticos intersubjetivos. Una propuesta necesaria que tiene en cuenta el papel de los futuros profesionales del país y una deuda -aparentemente eterna- de las funciones institucionales otras que se dirigen al fortalecimiento de lo humano y de las interacciones sociales.

Justificación curricular

Estudiar, analizar y comprender los principios de reconocimiento e inclusión, supone la pregunta por el cómo estamos construyendo las bases o los fundamentos nuestra sociedad. Supone la comprensión del mundo contemporáneo que exige, cada vez en mayor medida, nuevos procesos y mecanismos de reconocimiento e inclusión que reestructuren el sistema de normas y los valores ético-jurídicos de la cultura.

Ejemplo de ello, el proceso de Paz con las FARC, que parten de nuevos principios de inclusión y reinserción social; los movimientos migratorios de venezolanos que huyen o son exiliados de su país a causa de problemas políticos y demandan reconocimiento de los gobiernos nacionales e internacionales, los movimientos migratorios en Europa que son deshumanizados y desconocidos por los gobiernos del mundo; la adopción y matrimonio de parejas del mismo sexo que demandan una inclusión y reconocimiento de la ley para poder acceder a derechos fundamentales promulgados por la constitución; la participación de la mujer como agente política y social del cambio cultural; entre muchos otros más.

El presente curso-taller, en esta medida, procura generar y sentar las bases conceptuales, académicas y filosóficas, para la reflexión de los procesos que caracterizan nuestra cotidianidad y nuestras formas de comprender una problemática social, desde las lógicas del reconocimiento y la inclusión. Una función esencial que le corresponde a las Ciencias Sociales y Humanas y que piensa las estructuras sociales, los principios de las organizaciones humanas, los procesos cognitivos, y las imbricaciones ético individuales y morales colectivas, entre otros muchos temas, con la finalidad de encontrar soluciones específicas a problemáticas históricas y contextuales que hoy nos constituyen como sociedad.

Entre tanto, con este corto curso-taller se abordarán los conceptos fundamentales del reconocimiento simbólico y la inclusión, así como las principales problemáticas a nivel mundial provocadas por estas formas de ser y estar en el mundo.

Objetivos del curso

- Comprender los aspectos generales, el contexto histórico y la evolución de los principios de reconocimiento simbólico y la inclusión como fenómenos humanos.
- Aplicar el contenido teórico-filosófico de los principios de reconocimiento simbólico y la inclusión a la realidad social colombiana y contemporánea del mundo.
- Problematizar las demandas o exigencias sociales, asumiendo una postura crítica, ética y académica desde los principios de reconocimiento e inclusión.

Ejes temáticos

A continuación, se presenta el contenido general del curso-taller denominado Reconocimiento simbólico e inclusión.

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN	TEMÁTICAS
1- RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO		
1.1. El reconocimiento simbólico como principio social y filosófico	Revisión de los principales aportes teóricos y metodológicos del concepto de reconocimiento	Del reconocer al reconocimiento. Una filosofía del ser y la conciencia
1.2. Aspectos generales de la ética y la moral	Los fundamentos clásicos de la ética y la moral. De las Ideas griegas al mundo contemporáneo	Problemas, dilemas y limitaciones morales de la ética
1.3. la reciprocidad y los límites de la autonomía.	La autonomía, la libertad, la felicidad y el otro como puntos de partida y encuentros de lo social	La pregunta por la justicia y lo normativo
1.4. El reconocimiento: condiciones especiales	Las ideas políticas del reconocimiento, la redistribución y la equidad social en el mundo contemporáneo	Ejemplos de caso.

2- INCLUSIÓN		
2.1. La inclusión y la exclusión como problemática política	Revisión de los principales aportes teóricos y metodológicos de la inclusión y su impacto social	Inclusión y Exclusión como problemáticas de la contemporaneidad
2.2. El fundamento moral del principio de inclusión	Posición y contraposición: del relativismo cultural a la idea del ser humano centro	La inclusión desde distintos panoramas. Relativismo moral y cultural
2.3. Aspectos fundamentales para la inclusión social	Principios fundamentales de la inclusión desde la educación especial.	Inclusión dentro y fuera de la educación especial. Principales detonantes de la exclusión
2.4. Educación inclusiva y las necesidades individuales	Estudios de caso sobre inclusión y exclusión/ fragmentación cultural de la población.	Condiciones colectivas e individuales de vida desde la inclusión.
2.5. Mecanismos institucionales y sociales para superar las causas de la exclusión social (¿integración o inclusión?)	La inclusión como proceso de reconocimiento y de respeto por la diversidad.	Revisión de estudios de casos a nivel mundial. Mecanismo de lucha y combate contra la exclusión desde la inclusión.

3-UNIDAD METODOLÓGICA		
Metodología acción participativa	Investigación en teorías fundadas en datos	Generación de planes de acción en contra de la exclusión.
Metodología crítica analítica	Hermenéutica del yo	

Sistema de evaluación o plan de acción

-Ejercicio escrito (33%) donde el estudiante aplique, problematice y desarrolle los contenidos aprendidos en el curso, asumiendo una postura respecto a una temática contemporánea específica.

-Plan de Acción (33%): mejoramiento de condiciones de reconocimiento o inclusión en las organizaciones o institución educativa, entre otros) que sirvan de base para la formulación de procesos investigativos derivados del diplomado

-Talleres de aula por módulo (33%)

Bibliografía

Ainscow, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Ainscow, M y Miles, S. (2009): “Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?” En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Booth (2006): “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones”. En M.A. VERDUGO & F.B. JORDÁN de

URRÍES (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Blanco, G. (2006). “La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy” Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación. Vol 4, Número 3

Fraser, N. (1995). ‘Recognition or redistribution? A critical reading of Iris Young’s justice and the politics of difference’, *Journal of Political Philosophy*, 3 (2), 166-180

Fraser, N. (1997a). *Justice Interruptus: critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge.

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3. [cited October 7 2011]. Available from <http://newleftreview.org/A2248>

Fraser, N. (2010). Escalas de justicia, En A. Martínez (Trad.). Barcelona: Herder

Habermas, J. & Rawls, J. (1998). Debate sobre el liberalismo político. En G. Vilar (Trad.). Barcelona: Paidós.

Honneth, A. (1996). *The Struggles for Recognition: the Moral Grammar of Social Conflicts*. Mass: The MIT Press.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. En M. Ballesteros (Trad.). Barcelona: Crítica.

Young, I. M. (2000). La justicia y la política de la diferencia. En S. Álvarez., et al. (Trad.). Valencia: Ediciones Cátedra.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press

Conclusiones

Con respecto al cuarto objetivo específico de esta investigación que consistió en: Plantear, a través de las voces de los estudiantes y profesores de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad de Caldas, estrategias educativas que permitan confrontar los quiebres éticos–morales, menosprecios, no reconocimientos y violencias que inciden en la construcción de conocimientos independientes, emancipados y democráticos, podrían hacerse las siguientes apreciaciones.

Primero. Es posible pensar y aplicar estrategias educativas que no solo permitan afrontar las violencias estructurales (y de otras naturalezas), sino también consolidar procesos de formación emancipada, democrática y pertinente. Para ello, sin embargo (según los datos aquí recolectados), es necesario romper con el establishment del poder académico institucional fortaleciendo la relación normativa entre profesores y estudiantes, ello, aplicando además de los reglamentos establecidos, estrategias pedagógicas, figuras o acuerdos complementarios que permitan a los agentes educativos reconocerse entre sí como sujetos de derecho (es decir, como figuras político-jurídicas capaces de exigir y recibir respeto). Así mismo, se requiere acompañar el proceso formativo con seminarios, talleres o cursos constantes de formación complementaria que alimenten la integralidad de los estudiantes y profesores (sobre todo, cursos enfocados en conocimientos acerca de las violencias en todas sus formas y el impacto que tienen éstas en las relaciones políticas o intersubjetivas) además de sus otras dimensiones formativas: el amor, la emoción, el arte, la estética, la ética y la política.

Estas dos medidas o estrategias favorecen la construcción-constitución de un ambiente democrático y un encuentro ético intersubjetivo, situación que no solo forja conocimientos pertinentes (de acuerdo con el contexto), sino también agentes emancipados en capacidad de transformar la realidad.

Por otra parte, y aunque estas estrategias aquí esgrimidas o esbozadas solo correspondan a un cúmulo de tácticas rescatadas y organizadas producto del encuentro y las conversaciones con los estudiantes y profesores al respecto de un problema concreto, haría falta para que esta propuesta se fortaleciera, explorar otras dimensiones del ejercicio de formación integral Humano. Entre ellas, como sugieren los profesores y estudiantes, el amor o la humanidad misma...

Yo creo que, llevándolo desde el tacto humano, sabiendo pues que yo como profesor no tengo como una autoridad, sino que yo también soy persona y tratar como a las personas con respeto, también con amor, porque la educación se supone que se tiene que ejercer también desde el amor por los otros, entonces sería de ustedes ese sentido del respeto, del amor, de la tolerancia. N. F. (28/09/2023) ENTREVISTA 8.

Una dimensión poco explorada en la academia (como muchas otras, consecuencia de la apatía e indiferencia de ésta en las emociones) que permitiría, con un estudio más riguroso o especializado, afrontar las problemáticas de las violencias estructurales (y de todo tipo) y plantear un escenario otro de prácticas de emancipación, democratización y reconocimiento simbólico.

Consideraciones finales al ejercicio tesístico

Para finalizar la escritura de este documento tesístico resulta pertinente establecer algunos de los límites del ejercicio investigativo y de las estrategias discursivas aquí planteadas. Esto, no solo para llevar a cabo un par de salvedades metodológicas y ontológicas de los límites del trabajo, sino también para complejizar el ejercicio investigativo futuro, que debe tener unas bases críticas y experienciales mínimas (y claras), para poder seguir operando y construir a partir de él.

En primera medida, cabe señalar que el ejercicio de análisis se circunscribió a un fenómeno concreto de la violencia, el cual fue las violencias estructurales. Este enfoque impidió (debido a su naturaleza ontológica) una transversalización con otras categorías igualmente complejas y constantemente abordadas por profesores y estudiantes durante las entrevistas y el trabajo de campo. Entre estas: las relaciones de poder y las violencias simbólicas. Categorías que sin duda habrían obligado a una transformación de la investigación en su conjunto y habrían complejizado aún más el análisis final.

Así mismo, es importante aclarar que, si bien en el documento se hace uso y mención de algunas de estas categorías (poder y violencias simbólicas), éstas no se usan como categorías independientes otras, sino que se limitan a complementar las experiencias de las violencias y a fungir como sinónimos y complementos de la violencia.

Dicho esto, y como consideración epistémica o provocación científica, sería pertinente agregar dos cosas. Primero, que haría falta complementar un estudio de las violencias estructurales con otras tipologías que dominan el espacio universitario, utilizando

un análisis rizomático acerca de la forma en la cual se embrollan los fenómenos al interior del proceso educativo.

Segundo, si bien en muchas ocasiones el estudio e investigación de los fenómenos sociales conducen a la creación de categorías de análisis, dadas la capacidad que tienen estas para ampliar o fortalecer el ejercicio interpretativo (o simplemente se reduce el fenómeno a la descripción de la categoría), es igualmente válido preguntarse por cuán compleja puede llegar a ser la realidad y los fenómenos estudiados para que ésta obligue –o conlleve– a una reconciliación entre concepciones o categorías de análisis que en términos ontológicos y teóricos pueden parecer irreconciliables, pero que en la práctica aparecen (o acontecen) funcionadas entre sí; es decir polimerizadas y difusas. Ello, porque en muchas ocasiones, como lo es quizá el caso de ésta y otras tantas investigaciones, si bien la realidad se mide con algunas intuiciones y categorías bien establecidas, las experiencias de los sujetos y los fenómenos que allí acontecen, las redirigen hacia otras que pueden no ser coherentes entre sí.

Por otro lado, es igualmente pertinente señalar que la investigación no tuvo en cuenta las diferencias étnicas, raciales, de género o identidad entre profesores y estudiantes. Por lo cual, se limitó a experiencias varias acerca de los fenómenos de la violencia registradas en el aula o salón de clase sin distinción de ningún tipo más allá de lo violento en sí mismo como se describió en el marco conceptual de este ejercicio. Por lo cual, algunas otras violencias a las que se refirieron los estudiantes (y que tienen igualmente un universo investigativo aparte de este ejercicio) como el bullying, el matoneo, el acoso sexual y demás situaciones de agresión, no se tuvieron en cuenta, ello, principalmente por los objetivos específicos de la investigación que circunscribían un fenómeno particular de lo violento.

Cabe decir, además, que este ejercicio investigativo corresponde solo a un primer esbozo (no práctico aún) de constitución de un ejercicio de formación universitario que permita confrontar formas de violencia estructural y ayude a consolidar procesos educativos emancipados, pertinentes y democráticos. Proyecto que apenas empieza a gestarse y requiere un mayor número de ejercicios de recolección de datos (trabajo de campo), de análisis de experiencia (experiencias con otras instituciones y quizá otros niveles formativos) y construcción de estrategias (más acordes con un contexto particular) para que pueda llegar a consolidarse. Proyecto que espera poder seguir consolidándose después de este proceso formativo doctoral.

Finalmente, al respecto de las declaraciones éticas y del conflicto de intereses que esta investigación tuvo, tiene y podría tener para el investigador y la institución en la cual se llevó a cabo, es menester aclarar que, primero, en todo momento se procuró salvaguardar la identidad, dignidad e integridad de las personas involucradas en él. Segundo, en ningún momento se buscó hacerle daño, desprestigiar, ofender u ocasionar problemas a ningún profesor o estudiante. Tercero, no hay interés económico, político o institucional al respecto de este ejercicio de tesis; no recibió ningún tipo de financiamiento por parte de alguna institución educativa y no tiene el interés de consolidarse como una política normativa de ningún tipo. Así mismo, es necesario añadir que los resultados de esta investigación han perseguido un único fin (uno académico e intelectual), realizar un análisis de las formas estructurales de violencia para plantear y generar estrategias formativas que permitan confrontarlas y conlleven a una transformación en las mismas, alimentados los procesos emancipadores, democráticos y pertinentes.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2002). *Educación para la emancipación*. Akal.
- Adorno, T. (2011). *Teoría de la cultura y otros ensayos*. Paidós.
- Alarcón Vásquez, C., Castro Hidalgo, A. y Díaz Mujica, A. (2010). El reconocimiento de profesores del valor del otro en sus alumnos como legítimos otros. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 93-107.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243119055007>
- Alfaro, J. E. y Herrera Fernández, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Amorocho Gaona, A. J. (2021). *Homo Lesbos Academicus. Ocultamiento de sí y reconocimiento de la otra*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad de Manizales.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Avendaño Castro, W. R., Linares Giraldo, M. y Morales Mosquera, M. E. (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior experiencia de docentes en una universidad pública colombiana. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 140-164. <https://doi.org/10.21501/22161201.3392>
- Bárcena, F. (2015). La emergencia de un aprender. Sobre cierta melancolía en filosofía de la educación [Ponencia]. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, (3). <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/136/118>
- Beckett, S. (1995). *Esperando a Godot*. Tusquets.

- Betancur, M. C. (2012). Identidad, Narración y Reconocimiento. En Betancur García, M. C. y Londoño Betancourt, O. (Eds). *Improntas de Ricoeur en el pensamiento contemporáneo*. 57-91. Universidad de Caldas.
- Betancur García, M. C. (2017). Las heridas al reconocimiento por el desplazamiento intraurbano. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 139-151.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69553551013>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (12 de julio de 1993). *La violencia simbólica. Entrevista Pierre Bourdieu*. En Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche.
<https://web.archive.org/web/20080513043250/http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Éditions du Seuil.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Camacho, A. K. y Quintian Yara., A. (2018). *Reconocimiento, resiliencia, y escuela: Una aproximación a los aportes de Axel Honneth*. [Tesis de pregrado inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cantú-Martínez, P. C. (2018). Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México. *Revista Educación*, 42(1), 1-24.
<http://dx.doi.org/https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23479>
- Castro Robles, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169-178.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3455>

- Cobaleda Balsero, M. (2022). *Conversaciones: Propositiones teóricas, epistémicas, ontológicas y metodológicas hacia una nueva configuración formativa en el conversar* [Tesis de doctorado] Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6296>
- Contreras Salinas, S. y Ramírez Pavelic, M. (2015). ¿Es posible pensar una pedagogía melancólica? *En-claves del Pensamiento*, 9(17), 157-175.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141140686008>
- Cuesta Moreno, O. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- Cuesta Moreno, O. J. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101.
<https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- Díaz, A. (2018). La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica. *Educación crítica y emancipación*, 85–104.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn96gbs>
- Dilthey, W. (1978). *Teoría de la concepción del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrada, D. y Pino, M. D. (2021). Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares Movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 10(1), 211-225. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *Left Review*, 3(0), 107-120.
- Freud, S. (1905). El chiste y su relación con lo inconsciente. En Freud, S. *Obras completas*. Tomo 8. Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1995). *Duelo y melancolía*. Nueva Helade.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- Giusti, M. (2007). Autonomía y Reconocimiento. *Ideas y Valores*, 56(133), 39-56.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80915460003>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goncalves Barbosa, M. y García del Dujo, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista española de pedagogía*, (264)., pp. 283-296.
- González González, M. A. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem*. Editorial Académica Española.
- González González, M. A. (2020). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Horizontes Humanos de Kalkan.
- González González, M. A. (2021). *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*. Ipecal.
- González González, M. A. (2021). Narrativas de sí, las autobiografías como dispositivos para pensar y precisar problemas de investigación en la educación. *Areté, revista digital del Doctorado en Educación*, 7(13). 95-116.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21450
- González González, M. A. y Monteagudo, J. (2023). Descolonizar los lenguajes de los poderes. *Revista Praxis Educativa*, 9(50), 1-14.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11997>
- Grueso Vanegas, D. I. (2015). La recuperación de Hegel por parte de Axel Honneth. En Grueso Vanegas, D. I. (Comp), *Reconocimiento y democracia desafíos de la justicia. Reflexiones crítico-teóricas contemporáneas*. Programa Editorial. 21-40.

- Guarín Jurado, G. (2011). *Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea*. Universidad Católica de Manizales.
- Guarín Jurado, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Editorial Universitaria de Manizales.
- Guido Guevara, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72.
<https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Gutiérrez Quevedo, M. y Aguirre Dávila, E. (2011). *Estrategias Metodológicas en la investigación sociojurídica*. Universidad Externado de Colombia.
- Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia*. Herder.
- Hernández Gómez, Y., Zamora Hernández, A. y Rodríguez Febles, J. (2020). La victimización. Consideraciones teórico-doctrinales. *Derecho y Cambio Social*, (61), 392-412. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7525025.pdf>
- Hernández I Dobon, F. J., Herzog, B. y Rebelo Martins, M. (2017). La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>
- Hernández Ruiz, B. M. (2014). *El concepto de Violencia Simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas*. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Santo Tomás.
- Hippolite, J. (1991). *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu*. Ediciones Península.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, (5), 78-92.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo Mondadori.
- Honneth, A. (2004). Recognition and Justice: Outline of a Plural Theory of Justice. *Acta Sociológica*, 47(4), 351–364. <https://www.jstor.org/stable/4195049>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Honneth, A. (2017). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz.
- Hugo, V. (2016). *Los miserables*. Penguin Clásicos Bolsillo
- Jaramillo Roldan, R. (2014). *Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Tecnológica de Pereira UTP.
- Joaqui Robles, D. y Ortiz Granja, D. N. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 195-218. <http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>
- Lazcano Quintana, I. y Madariaga Ortuzar, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. *Instituto de Estudios de Ocio*, 15-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6149004.pdf>
- Lenkiewicz, N. E. (2016). Las violencias y los jóvenes universitarios, una experiencia para reflexionar. *Revista Trabajo Social*, (18), 93-110. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58576>
- López, M. V. (2019). Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2) 69–86. <https://doi.org/10.14201/teri.21145>
- López Muñoz, J. E. y Guarín Jurado, G. (2023). Epistemobiografía, un viaje desde sí hacia la experiencia del otro. *Plumilla Educativa*, 2(32), 139-157. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4991.2023>

- Macías García, J. M. (2016). *Niños y niñas del colegio Ofelia Uribe Acosta IED y las formas de ser reconocidos*. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía Rodríguez, S. P. (2017). *Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la teoría del reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestro de Medellín*. [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Antioquía.
- Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Morales Villegas, I. (2019). *Praxis de reconocimiento en la formación docente*. [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Tecnológica de Pereira UTP.
- Moratalla, T. D. (2017). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En Ramírez Hernández, I. E. (Ed.), *Voces de la filosofía de la educación*. 145–172. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.10>
- Nieves, T. (2004) Fabricando fantasías [Canción]. En *Fabricando Fantasías*. Top Stop Music.
- Núñez, N. A. (2016). Desafíos de la escuela inclusiva en contexto rural desde la Teoría de Crítica de Axel Honneth. *Margen* (82), 1-10.
- Osorio Gómez, A. E. (2022). *La forma de reconocimiento en la relación pedagógica*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Antioquia.
- Ospina Saavedra, P. A. (2016). *La perspectiva dialógico-comprensiva y el análisis de las relaciones entre distintos*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad del Valle.
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles educativos*. 42(168), 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>

- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127020306005>
- Pereira, Gustavo. (2010). Reconocimiento y criterios normativos. Entrevista a Axel Honneth. *Andamios*, 7(13), 323-334.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62815635014>
- Pinzón Estrada, C., Armas Guzmán, R. C., Aponte Valverde, M. V. y Useche Morillo, M. L. (2019). Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias. *Revista Ánfora*, 26(46). <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.554>
- Portilla, L. M. (2018). *Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas saber colombianas*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Tecnológica de Pereira UTP.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quintar, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Ramírez, T. (2002). *Ciencia, Método y Sociedad: contribución a la crítica del empirismo en la investigación social*. Ediciones de la Secretaría Central de la Universidad de Venezuela.
- Rebelo, M., Hernández, F. J. y Herzog, B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de Sociología de la Educación*. 10(1), 80-89. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9451>
- Rengifo Rengifo, T. (2014). El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana. *Prospectiva*, 0(19), 59-84. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i19>
- Ricoeur, P. (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Trotta.

- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rodríguez Sosa, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/issue/view/439>
- Sierra Sierra, G. O. (2008). *Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas de Niklas Luhmann*. [Tesis de doctorado] Universidad de Manizales.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/537>
- Soto Urrea, W. H. (2018). Neuroeducación, cibernética y TIC: Conceptos para la renovación de la reflexión pedagógica. *Tecné, Episteme y Didaxis*: TED.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8964>
- Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad*. Trota.
- Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Taylor, C. (1994)). The politics of recognition. In Gutmann, A. (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. 25-73. Princeton University Press.
- Taylor, C. (2005). *Hegel*. Cambridge University Press.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.21657>
- Torres Narváez, M. R. (2006). El profesor universitario, un agente del desarrollo moral. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 103-109.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.733>

- Tovar, L. F. (2004). Del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la identidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(2), 97-108. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105317711006>
- Valdés, M. G. y Cárabes Viera, C. P. (2003). La ruptura de las formas simbólicas, un reto para la formación docente. *Revista Electrónica Sinéctica*, (22), 45-51.
- Walker, V. S. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis Educativa* 25(3), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6112>
- Walther, M. (2014). *Repatriation to France and Germany: A Comparative Study Based on Bourdieu's Theory of Practice*. Mir–Edition.
- Wchima Monsalve, A. (2020). *Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira (Colombia)*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4185>
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S. (2016). *Problemas en el paraíso; del fin de la historia al fin del capitalismo*. Anagrama.