

Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria

Recognition, Symbolic Violence, and Structural Violence in University Education

Jaime Andrés González Pérez* 

Resumen: El presente artículo es resultado de un ejercicio de investigación doctoral en el cual se abordan conceptos claves como: reconocimiento simbólico (desde la perspectiva filosófica de Axel Honneth), violencia simbólica (desde la teoría sociológica de Pierre Bourdieu) y violencia estructural (desde la psicología de Johan Galtung). Su objetivo principal, más allá de ser un artículo de recopilación y compilación teórica sobre la forma en la que desde principios del nuevo milenio se han abordado estos conceptos filosóficos en escenarios educativos universitarios, es presentar y poner en tensión algunas de las —nuevas— discusiones epistémicas de una denominada sociología de la educación, que parte de la inclusión de la teoría del reconocimiento simbólico en la práctica educativa y que tiene el deber de superar no solo las múltiples limitantes clásicas del ejercicio formativo utilitarista y de mercado, sino también las diversas tipologías de violencia que gobiernan su quehacer y circunscriben las relaciones de los agentes sociales a prácticas de poder y de reproductibilidad de estructuras de dominación. A partir de un diálogo ordenado con diversos autores/as que han investigado estas temáticas, el artículo procura enunciar una ruta distinta hacia la reflexión de nuevas necesidades investigativas que permitan resolver algunos otros problemas (ignorados o simplemente dejados de lado) de la práctica educativa, que tienen que ver con las prácticas normativas, de derecho y de autorrespeto, como fundamento de una sociedad y una práctica educativa diferencial.

Palabras clave: reconocimiento simbólico; violencia simbólica; violencia estructural; educación universitaria; sociología educativa.

Abstract: This article is the result of a doctoral research exercise that addresses key concepts such as symbolic recognition (from the philosophical perspective of Axel Honneth), symbolic violence (from the sociological theory of Pierre Bourdieu), and structural violence (from the psychology of Johan Galtung). Beyond being a theoretical compilation article on how these philosophical concepts have been approached in university educational settings since the beginning of the new millennium, its main objective is to present and critically engage with some of the new epistemic discussions of a so-called sociology of education. This approach integrates the theory of symbolic recognition into educational practice and aims to overcome not only the classical limitations of utilitarian and market-oriented educational practices, but also the various types of violence that govern educational activities and constrain social agents' relationships to practices of power and the reproduction of domination structures. Through a structured dialogue with various authors who have researched these themes, the article seeks to propose a different path towards reflecting on new research needs that can address other overlooked or sidelined issues in educational practice. These issues concern normative practices, rights, and self-respect as foundations for a differentiated society and educational practice.

Keywords: symbolic recognition; symbolic violence; structural violence; university education; sociology of education.

Artículo de revisión/ Review article

Cómo citar este artículo: González, J. (2024). Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria. *Jangwa Pana*, 23(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.5255>

Recibido: 31/05/2023 | **Aceptado:** 30/11/2023 | **Disponible en línea:** 01/01/2024

Introducción

A continuación, se exponen los primeros resultados del ejercicio de investigación doctoral denominado *Quiebres ético-morales, menosprecios y no reconocimientos en la vida universitaria*; un ejercicio que comprendió conceptos y objetos de estudio concretos como: quiebres normativos en la educación universitaria, teoría del reconocimiento simbólico en la educación, y violencias simbólicas y estructurales en la vida universitaria. Este documento aquí presentado se construyó a partir de trabajos de grado (de maestría y doctorado), publicaciones en revistas indexadas y obras académicas rescatadas de bases de datos existentes en Google y repositorios académicos institucionales de libre acceso.

En este documento se procura, primero, una identificación y evaluación de los alcances investigativos actuales en lo que concierne a los distintos quiebres ético-morales, prácticas de menosprecios y no reconocimientos presentes en las prácticas formativas universitarias. Además, se presenta una valoración de los impactos que tienen estas prácticas de violencia en los procesos de conformación de las relaciones intersubjetivas a nivel normativo, es decir, a nivel de la solidaridad y del tejido o entramado social. Segundo, con este texto se busca trascender los análisis del reconocimiento simbólico de la autoconfianza y de la violencia en la educación en cuanto, como señala Núñez (2016), el análisis imbricará la constitución de una serie de principios ético-normativos donde la dignidad de los agentes sociales juega un papel fundamental en la constitución de los principios de derecho dentro de la comunidad, que le permiten, entre otras cosas, confirmar el valor social de su identidad¹.

El periodo de búsqueda, selección, análisis y escritura del documento se realizó entre los meses de febrero y septiembre del 2022. Se tuvo en cuenta su relación o vínculo con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, su aporte al ejercicio investigativo de las violencias universitarias, los procesos de quiebre o fracaso normativo en las instituciones de educación y la pregunta

acerca de la teoría del reconocimiento simbólico en el ejercicio educativo. Sin embargo, y como claridad necesaria al respecto de este ejercicio de investigación, es oportuno mencionar que los resultados de las bases de datos consultados para la elaboración de este documento fueron en idioma español y se centraron en el contexto latinoamericano, no solo por la naturaleza de la investigación doctoral, que procura pensar y reflexionar acerca de estas problemáticas a nivel local para evaluar cómo se ha pensado hasta el momento la violencia académica universitaria desde las necesidades específicas del continente, buscando proponer soluciones o debates transformadores a estas violencias, sino también para rescatar y resaltar el pensamiento latinoamericano. Asimismo, las bases de datos y bibliografía consultada únicamente cubrieron los años 2000 hasta el 2022; esto, principalmente, con miras a obtener información actualizada y contemporánea acerca de un problema común, que permita un análisis crítico.

Entre tanto, el presente artículo procuró una síntesis ordenada de las 37 referencias bibliográficas revisadas durante el proceso investigativo que abordaron no solo la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth y las violencias simbólicas y estructurales planteadas por los sociólogos Pierre Bourdieu y Johan Galtung, sino también —concretamente— el problema formativo en lo que concierne a los quiebres normativos, los menosprecios y los no reconocimientos en el ejercicio educativo. Estas referencias fueron organizadas, sistematizadas y sintetizadas con base en problemas comunes y buscando una línea argumentativa narrativa que permitiera una descripción de los planteamientos y problemas principales de las violencias educativas a nivel universitario y de otros niveles de una forma clara y concisa.

En esta medida, y como advertencia preliminar en lo que concierne a la escritura de este documento, que procuró un orden lógico-sintáctico (más que temporal) de los trabajos aquí abordados, es menester señalar que: primero, algunos/as de los/las autores/as aquí referenciados/as no se trabajaron a profundidad², sino que sus planteamientos se limitaron a las nociones

¹ Un momento en el cual se vinculan los sujetos a través de relaciones externas que protegen el derecho individual y fundamentan relaciones de reciprocidad basadas en el respeto; un momento que cobija al individuo con un manto jurídico y simbólico que le da no solo un punto de apoyo o basamento para construirse así mismo, sino que sirve de medio o red para imbricarse en el sistema social a través de

herramientas positivas u objetivas. Marcos de encuentro comunes a todos/as.

² Esto no solo porque en muchos casos los trabajos e investigaciones incluían más conceptos o categorías de análisis por fuera del rango de estudio, sino por su misma profundidad metodológica e investigativa, que trasciende el objetivo del artículo.

esenciales o concretas de sus textos. Lo anterior, por el reducido espacio de escritura y para favorecer la línea narrativa argumentativa. Segundo, los resultados aquí expuestos se dirigen a la ampliación de los horizontes epistémicos y académicos sobre los temas y objetivos de análisis, por lo que las investigaciones aquí consignadas se problematizan, de tal forma que estas entren en tensión.

Finalmente, y en lo que respecta a la declaración ética de este ejercicio de investigación y análisis, es importante señalar que el presente documento no atenta contra el bienestar ni la integridad de las personas o instituciones consignadas en él. Por el contrario, y en cuanto se parte del reconocimiento académico e investigativo de todos y cada uno de los autores/as aquí referenciados, el documento procura otorgar el debido crédito y mérito a cada uno/a de ellos. Por otro lado, el proceso metodológico de recolección, consentimiento y permisos necesarios, tanto del manejo de información como del proceso de redacción, se corresponden con los derechos del acceso a la información pública a través de buscadores académicos y de revistas científicas, al igual que con los procesos científicos de escritura e investigación académica. De esta manera, no se violenta o vulnera ningún proceso de privacidad o comunidad con su desarrollo, no se expone información falsa y no existe un perjuicio directo o consecuente por el uso de la información aquí contenida. Finalmente, es importante señalar que la discusión que aquí se presenta puede servir no solo a la reflexión de las prácticas y violencias formativas universitarias (y en todos sus niveles), sino también a la transformación de las estructuras sociales.

A continuación, en las próximas dos secciones (subtítulos 2 y 3) se exponen algunas tesis, artículos y obras académicas que han abordado y problematizado los límites de la educación en el siglo XXI, al igual que la necesidad de la inclusión del reconocimiento simbólico en el ejercicio educativo-formativo y el impacto de las diferentes violencias (tanto simbólicas como estructurales) en la constitución de procesos formativos democráticos, emancipados y libres. Posteriormente, en la tercera sección (subtítulo 4), se plantean algunos horizontes reflexivos y sintéticos del ejercicio de investigación, que procuren poner en tensión tanto al reconocimiento simbólico como a las violencias simbólicas y estructurales en el ámbito educativo, de acuerdo con los planteamientos y necesidades planteados por los autores revisados. Finalmente, en la

cuarta sección (Subtítulo 5), se lleva a cabo una corta discusión acerca la relevancia investigativa, los límites y desafíos que esta reflexión implica tanto en la literatura académica, como en el ejercicio investigativo que espera desarrollarse en el marco de la formación doctoral.

Reconocimiento simbólico y educación

Actualmente, la educación se enfrenta a una doble problemática. Primero, como lo señalan Hernández *et al.* (2017) en una entrevista realizada a Axel Honneth, al desligamiento o pérdida de la formación democrática y política de los individuos, reemplazada por una formación de sujetos de rendimiento diseñados para el mercado del trabajo. Y, segundo, como lo señala Guido-Guevara (2010), a una práctica homogeneizante y totalizante de la diferencia; a una construcción educativa de un ciudadano ideal, heterosexual, con un lenguaje único, un pensamiento común, un perfil productivo concreto y una identidad patriótica perfectible que establece una posición excluyente de la diferencia.

Doble problemática que, de acuerdo con Walker (2021), si bien tuvo sus inicios en Mayo del 68, en la actualidad se ha agudizado como consecuencia de los cambios políticos y económicos implementados durante los años 90 del siglo pasado. De tal forma que, sostiene la autora, hoy puede hablarse de un capitalismo académico; de un dispositivo o modelo de precarización en la formación educativa (en todos los niveles) capaz no solo de disminuir el potencial liberador y emancipador de la educación, sino también, como agrega Tovar (2004), de establecer una estructura de explotación y precarización social continua que se reproduce a sí misma a través de las instituciones sociales y de la misma praxis o dinámica cotidiana.

Sin embargo, si bien este panorama actual de masificación, cosificación, tecnificación y erosión de la educación parece desalentador y catastrófico, es justamente aquí donde esta debe repensarse y rediseñarse. Al menos así lo señalan Díaz (2018), y Barbosa y García (2016), quienes plantean la necesidad de transformar los procesos educativos llevándolos desde un mero aprendizaje técnico y productivo a un lugar de formación para la emancipación (como ya lo habría planteado Adorno en su filosofía crítica), aprovechando las cualidades que la educación tiene como dialéctica de aprendizaje; como herramienta para la construcción de los significados de lo real y para la consolidación de los diseños de lo social. Esta transformación, entre tanto,

para Rebelo-Martins *et al.* (2017), solo puede ser posible a través de nueva perspectiva dialógica; mediante una mayor participación democrática de los agentes sociales como sujetos de derecho desde las diferencias y las condiciones humanas constitutivas; es decir, según los autores, a través de una teoría educativa fundamentada en los principios filosóficos del reconocimiento simbólico planteado por Axel Honneth³. Esta es una apuesta formativa y metodológica que procura, según lo esbozado, no solo el florecimiento de las capacidades humanas individuales, sino también la constitución de vínculos y relaciones sociales de respeto (éticas) entre el yo y la práctica ciudadana. Además, de acuerdo con Thoilliez (2019) se correspondería con el valor único que entraña la educación en lo que respecta a su capacidad de conformación estructural del mundo simbólico del otro; a la formación moral (tanto de profesores como estudiantes e inclusive a la comunidad en general) mediante la cual se definen los roles y lazos de participación en las prácticas culturales de la comunidad, al igual que las relaciones y principios democráticos del mundo social.

La anterior es una propuesta semejante a la de Torres (2006), quien entiende la educación desde el reconocimiento simbólico como un escenario de intercambio de experiencias significativas y de dialogo abierto para el fortalecimiento de la identidad, la autonomía, la ética, la moral y el respeto de los futuros profesionales. Dicha visión la comparte Rengifo (2014), quien afirma que el ejercicio formativo de los jóvenes se constituye como un momento de inscripción diferencial de valores éticos y de prácticas comunitarias, que no solo aumenta el grado de reciprocidad social, sino que también disminuye los conflictos morales.

Entendida así la educación, vista desde la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, resulta en lo que Morales (2019) denomina como: una sociología de la educación. Un proyecto social, político y educativo que busca crear —y constituir— vínculos de aprendizaje significativo, con los cuales poder imbricar los conocimientos científicos y técnicos con la instalación del otro en el mundo simbólico y, como agrega Díaz (2018), consolidar relaciones sociales positivas fundamentadas

en el amor, el respeto y la solidaridad. Relaciones sin las cuales, señala la autora, el conocimiento (por más científico y técnico que pueda ser) resultaría insuficiente en cuanto a la construcción de lo humano; en cuanto a la transformación misma de la educación para la tecnificación en pro de la educación para la liberación y democratización del mundo.

Sin embargo, para que esta teoría sociológica de la educación pueda consolidarse y ejecutarse como ejercicio curricular e institucional en sus diferentes niveles, tiene que cumplir algunos requisitos y superar algunas limitantes. Primero, esta debe involucrar de manera efectiva y eficiente a los sujetos con sus derechos subjetivos y de la ciudadanía; debe, como lo plantean Ferrada y Del Pino (2021), poder romper con los lazos jerárquicos y las ataduras tradicionales de aprendizaje (que se centran específica y únicamente en los ámbitos técnicos y productivos de lo humano), incitando a una transformación de las estructuras cognitivas y políticas que dominan a los agentes involucrados en ella en su práctica axial.

Segundo, como señalan Robles y Ortiz (2017), debe servir a la construcción y constitución positiva tanto de la identidad del yo como de la otredad (y de la diferencia en sí misma), de tal forma que no solo se elimine la homogeneidad evaluativa y formativa que limita la constitución del sujeto en la diferencia, sino que, como indica Cuesta (2019), comparta la construcción sociopolítica del mundo con esta (la diferencia) tanto al interior como al exterior del sistema educativo.

Tercero, debe fortalecer los lazos de la sociabilidad o esquemas de relacionamiento ético que favorecen el reconocimiento de los valores morales y normativos del otro. Lazos no solo necesarios en y para la existencia (inscripción) simbólica del ser humano en el mundo social, como señala como señala Cantú (2018), sino también para el mismo fundamento y desarrollo epistémico de esta teoría educativa. Un tercer deber que, según Mejía (2017), es crucial, puesto que de no lograrse o completarse un contacto positivo entre sujetos a través de la educación, con la intención de garantizar una realización y valorización de los individuos como agentes

³ Nueva perspectiva que, si bien no se encuentra de manera directa en la obra central de Axel Honneth, puesto que esta no entiende a la educación y a sus procesos como un modo de reconocimiento o si quiera un eje central de discusión filosófica y moral en sus

planteamientos, sí puede derivarse de ella en cuanto la educación se entiende como un mecanismo para la consolidación de libertad jurídica, moral y social, y como parte de un ejercicio institucional fundamental en la construcción de la estructura social.

democráticos⁴, estos esquemas de relacionamiento vendrían en situaciones de violencia y menosprecio o en la constitución de sujetos con baja autoestima, sin autoconfianza y propensos a situaciones de tensión o conflicto moral.

Cuarto, se tienen que superar las brechas de exclusión existentes no solo en materia de recursos materiales (comidas, útiles, transportes y demás bienes que intervienen en el ejercicio educativo), sino también en términos políticos y simbólicos, puesto que la no inclusión —de los agentes sociales— en las dinámicas del poder y los entramados de significado, como señalan Alfaro y Herrera (2020), afectan las prácticas de intersubjetividad no solo durante el proceso de formación académica, sino también durante la praxis profesional. Esta es una limitante de exclusión que implica, además, como señala Castro (2020), tres niveles de agravios morales presentes en los procesos de enseñanza que limitan el ejercicio de aprendizaje y deviene en formas de patologías sociales: la muerte psíquica, que se corresponde con una acción de menosprecio sobre el cuerpo propio y ajeno de los agentes sociales; la muerte social, que se asocia con una pérdida o privación de derechos y la marginación de la otredad y la diferencia; y, finalmente, el ultraje o la destrucción del sentido y los lazos comunitarios.

Quinto, este proyecto sociológico de educación tendría que prevalecer en su práctica y evidenciar resultados fehacientes. Esto lo señalan Camacho y Quitian (2018) en su estudio sobre el reconocimiento y la resiliencia en la escuela; porque en la actualidad, aun cuando este modelo ha sido puesto a prueba en distintos escenarios educativos y existen diversos proyectos pedagógicos que involucran la educación, la inclusión y el reconocimiento simbólico en su quehacer formativo e institucional, este no solo no goza de gran popularidad y receptibilidad por parte de la comunidad académica en general, que mira con recelos su aplicabilidad e inclusive su fundamentación epistémica, sino porque algunos de los resultados obtenidos hasta el momento en su praxis no permiten determinar, a una escala macro u objetiva, un verdadero cambio de relaciones de solidaridad y de aprendizaje.

Finalmente, de acuerdo Valdés y Cárabes (2003), si lo que se busca con una sociología educativa del reconocimiento simbólico, y a través de los procesos de enseñanza en instituciones de educación, es el impacto positivo en la formación democrática, normativa y política de la sociedad, entonces los agentes sociales involucrados en ella (estudiantes y profesores) no solo deben ser asumidos como sujetos activos y constructores de la realidad simbólica de la cual hacen parte, sino que deben involucrarse activamente tanto en el aula como por fuera de ella. Única forma mediante la cual, sostiene las autoras, puede resignificarse y dársele coherencia a la praxis social desde las experiencias prácticas del contexto socio-educativo.

En este punto y aunque no es del todo claro si será o no posible que la sociología de la educación consiga superar (o al menos mitigar) estas limitantes, retos o deberes a los que tendrá que enfrentarse para constituirse como modelo formativo, como sostiene Osorio (2022), sí es claro que esta demanda una necesaria e ineludible modificación de la práctica educativa en su totalidad y en todos sus niveles; una verdadera revolución (educativa) que requiere, además, una transformación de las estructuras sociopolíticas de la sociedad.

La violencia simbólica y estructural en el ejercicio educativo

En la medida en que el foco de la investigación se concentró específicamente en las violencias simbólicas y estructurales de los sociólogos Pierre Bourdieu y Johan Galtung aplicadas al ejercicio educativo, se hace necesario, entre tanto, clarificar cómo se entienden estas violencias y cuál fue su lugar tanto en la investigación como en el análisis.

De acuerdo con el estructuralismo constructivista de Bourdieu (1988), la noción de violencia simbólica se refiere a las formas, representaciones, estructuras, mecanismos, maneras, hábitos, conductas, costumbres y prácticas cotidianas de poder normalizadas, desapercibidas y ocultas, a través de las cuales los agentes sociales no solo modifican y regulan sus comportamientos individuales, supeditando su voluntad a las estructuras simbólico-cognitivas inmanentes de las cuales hacen parte, sino que se convierten en horizontes

siempre y cuando su misión y su función se basen en la formación de autoconfianza, autorrespeto y autoestima de los estudiantes.

⁴ De acuerdo con el autor, la escuela (y las instituciones educativas, en general) pueden favorecer la formación de un tipo diferencial de ciudadano que contribuye a los procesos de justicia social; esto,

de la razón o universos de sentido (que Bourdieu denomina microcosmos) que definen y legitiman los fundamentos del orden social. Estas representaciones, en palabras de Bourdieu (2000), son

systemes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement «régliées» et «régulières» sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. (p. 256).

Por otra parte, para Galtung (1998), la violencia estructural es tanto sinónimo de condición y de necesidad humana, como de encubrimiento de las acciones y estructuras desiguales del mundo. Como sostiene Chul-Han (2016), al referirse a Galtung, los fundamentos de la vida social pasan como prácticas cotidianas y como técnicas de dominación eficiente capaces de establecer relaciones de poder simbólico que permanecen ocultas e invisibles para los agentes sociales.

Estas dos tipologías de violencia a las que se refieren Bourdieu y Galtung, que encubren los funcionamientos simbólicos del poder, al igual que las lógicas inmanentes de estructuración de una estructura social diseñada para la violencia y su reproducción, señala Peña (2009), refiriéndose a ellas desde la educación, utilizan (y se basan en) los sistemas enseñanza —en todos sus niveles— para interiorizar y fortalecer de manera «armónica», «directa» y «suave» el orden hegemónico de los principios que gobiernan el mundo contemporáneo. Un uso político e institucional del sistema educativo que, además, como señala Jaramillo (2014), consecuencia de las disposiciones mercantiles globales, se ha exacerbado y ha reducido las instituciones educativas a un escenario de producción de capitales humanos productivos; de meros agentes tecnificados y cosificados.

En esta medida, y entendiendo que las instituciones educativas (y el sistema educativo en sí mismo) son herramientas o dispositivos de reproducción del poder, Hernández (2014) asegura que existe una proliferación de las violencias simbólicas en el ejercicio educativo escolar; una imposición de las relaciones de dominación que se legitiman a través de la práctica docente y la formación

coaptada de los estudiantes, amparadas por la institución y la sociedad, quienes terminan legitimándolas y exigiéndolas.

Como añaden Avendaño-Castro *et al.* (2021), esta formación suele caracterizarse por contener numerosas violencias directas y simbólicas. Es decir, por ejecutarse mediante castigos o agresiones físicas al igual que por prácticas que afectan psicológica, cognitiva y emocionalmente tanto a profesores como a estudiantes. Siendo estos últimos los más afectados, puesto que padecen, según los autores, mayor número de violencias y agresiones, entre las que se encuentran: restricción de comentarios u opiniones acerca de cualquier tema (no solo de ámbito académico); represión de ideales por diferencias ideológicas o políticas, coaptación de sus derechos de libre desarrollo de su personalidad, racismo, bullying y exclusión por diferencias étnicas o raciales.

Sin embargo, para Pinzón *et al.* (2019), quienes realizan una lectura crítica del sistema educativo a partir de las teorías de género, estas no son las únicas violencias presentes que sirven a la reproducción de las estructuras de poder y dominación. Por el contrario, para las autoras, existen al menos tres tipos de violencias adicionales (que involucran principalmente a las mujeres) que son igual de lesivas. Primero, la desvaloración de la participación de las mujeres en actividades académicas, científicas y extraacadémicas, donde estas son tomadas por incapaces o inferiores para el desarrollo de distintas actividades. Segundo, las violencias del lenguaje, las exclusiones, los menosprecios de los comentarios y los chistes con referencia al valor de lo femenino (y del género en sí mismo). Tercero, la percepción y control de la apariencia física, que limita las expresiones de la personalidad y terminan por mantener e inclusive fortalecer los estereotipos de género tradicionales.

Finalmente, según Wchima-Monsalve (2020), puede incluirse una práctica de violencia que involucra al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto. La construcción de muros físicos y simbólicos de las instituciones educativas que terminan por separar o desvincular no solo el proceso formativo a nivel político, sino que terminan por obstaculizar la diversidad y la inclusión social como principios de la formación ciudadana. De acuerdo con el autor, los muros físicos y simbólicos

se levantan en el contexto educativo y en la ciudad constituyéndose en obstáculos para el accionar de la diversidad y la inclusión. Separan, fragmentan, asustan, restringen, segregan, discriminan y excluyen a los agentes sociales, restando oportunidades de participación, de desarrollo y crecimiento personal, especialmente a quienes un sistema económico y político salvaje y deshumanizado a clasificado como los que no tienen valor por sí mismos, los desvalidos, aquellos que, según el sistema, no se han logrado ganar un lugar de respeto en la sociedad. (Wchima-Monsalve, 2020, p. 322)

En esta medida, las instituciones educativas y la misma sociedad, asegura el autor, terminan convertidas en espacios de exclusión; en muros invisibles con los cuales se desdibujan los mundos simbólicos de los agentes sociales y se trazan fronteras políticas; en medios-mecanismos para la constitución-reproducción de fascismos y de topologías de violencias estructurales. Adicionalmente, plantea el autor, al estar las instituciones educativas sometidas a las prácticas de poder, a las demandas formativas de organismos internacionales, y al no existir un proceso comunitario de formación, de autonomía, de reflexión crítica y de subversión de la realidad, la educación termina convertida en un medio de exclusión y en un espacio de discriminación y enajenación de la vida social; en un espacio de desconexión de la realidad y de legitimación del orden existente que limita a someter a los agentes sociales a los dispositivos hegemónicos de violencia. O, como sostiene Adorno (2002), la educación termina convertida en un mecanismo de dominación, en un proceso de formación (incompleto y fracasado) de sujetos codependientes a una ideología o a una certeza de mundo generalmente limitada y coaptada; en un discurso de poder que somete al individuo y a la sociedad misma a las violencias, a los dogmatismos y a los totalitarismos hegemónicos.

Así las cosas, todas y cada una de estas situaciones — constantes— de violencias estructurales y simbólicas que compone al sistema educativo, y que requieren una transformación de fondo, como asegura Nicolás Patierno (2020), devienen en algunas preguntas epistémicas necesarias para el siglo XXI, entre ellas: ¿Es la autoridad la única forma legítima de actuar en un grupo o campo social como la escuela?, ¿o existe alguna otra figura que permita un funcionamiento óptimo del sistema educativo más allá de las relaciones jerárquicas de poder tradicionales? ¿Se reduce el reconocimiento, la educación y su efectividad a la autoridad de la figura del docente y a su función formativa? 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? Cada pregunta, aunque en esencia diferente, deviene en una misma preocupación: pensar escenarios educativos sin violencia y desde el reconocimiento ético-simbólico; desde los nuevos desafíos económicos, políticos y culturales que demanda nuestra sociedad.

Discusión

Como pudo apreciarse en los apartados anteriores, existe una gran variedad de trabajos y preocupaciones sobre las problemáticas que atañen a la educación en el siglo XXI, y sobre el reconocimiento simbólico y las violencias simbólicas-estructurales en las prácticas educativas (en distintos niveles formativos). Todas y cada una de estas no solo alimentando el debate en torno a los problemas de orden moral, ético, individual, simbólico, emocional, de género y demás dimensiones constitutivas del ambiente académico, sino también fundamentando preocupaciones epistémicas acerca de la necesidad de repensar y transformar la educación en sí misma desde un ejercicio crítico, democrático, abierto, y reflexivo, que parta de las relaciones de reciprocidad.

Sin embargo, en ninguno de estos se aborda el impacto que tiene el momento normativo del reconocimiento simbólico en la formación académica y en los procesos educativos. Y en su gran mayoría, además, los desarrollos investigativos (al igual que los planteamientos de investigación) hacen énfasis únicamente en la esfera del amor, centrándose en la relevancia que tienen las instituciones académicas en la constitución de sujetos con autoconfianza; el impacto que tienen los problemas familiares en los estudiantes; los contextos de violencia en los cuales crecen los jóvenes, y la formación de espacios o micro-espacios académicos donde existe una necesidad vital de protección y de autorrealización de los estudiantes por pertenecer a grupos sociales. Situación que delimita el ejercicio mismo de repensarse la educación desde el reconocimiento simbólico, privándolo de un análisis normativo más complejo e inclusive, quizá, más relevante en lo que se refiere al ejercicio de eticidad social. Además, por otro lado, obvia otros procesos estructurales e institucionales que acontecen a través de ella, como las relaciones de poder, de miedo, dolor o

resignación por parte de los agentes sociales, que prefieren resignarse al mero trámite educativo o a la mera experiencia de la actividad parcial o evaluativa.

Dicho de otra forma, pareciese que la bibliografía y las discusiones académicas (al igual que los ejercicios de investigación educativa latinoamericanos) estuviesen olvidando el impacto que tiene el momento de formación jurídico-normativo, con el cual la sociedad y las instituciones sociales le reconocen al individuo un *status* o condición simbólica que lo convierte en parte integral y fundamental de la comunidad. Un momento que, de romperse, quebrarse o no materializarse, como señala Honneth (1997), deriva generalmente en múltiples prácticas de violencia y ejercicios de menosprecio que tienen un impacto no solo en la conformación de las estructuras políticas, sino también en la misma formación ética y profesional de los individuos, quienes terminan convertidos en potenciales agentes de violencia. Es decir, replicadores del *status quo*.

De acuerdo con Honneth (2017), el reconocimiento normativo es esencial para el desarrollo y la realización personal de los individuos, ya que la sociedad es un espacio intersubjetivo en el cual las personas internalizan las expectativas sociales y esperan que las normas las legitimen y les otorguen valor social, generando consigo fraternidad, reciprocidad y reconocimiento pleno del yo. Es en este sentido que el reconocimiento simbólico en el ámbito educativo debería generar (o servir de puente a) la correcta construcción e inscripción de las capacidades, las condiciones éticas humanas y los agentes sociales. Es decir, la correcta vinculación recíproca e intersubjetiva — basado en la ética y el reconocimiento del otro— en el orden de la norma (los principios institucionales que permiten la interacción), la autoconfianza (la correcta construcción del yo) y las relaciones de solidaridad (las expectativas compartidas que fundamentan la sociedad), como fundamentos de la eticidad o el *ethos* social.

Por otro lado, si bien existe una amplia y detallada bibliografía acerca del impacto que tienen las distintas tipologías de violencias sexuales, académicas, formativas, culturales, familiares y demás en estudiantes y profesores, tanto en las instituciones educativas como por fuera de ellas, al igual que en los distintos escenarios y momentos formativos, estas no examinan un tipo diferencial de violencia que implica la desarticulación de lo social; las relaciones de solidaridad y reciprocidad basadas en el respeto y la ética que se constituyen a

través del respeto o irrespeto de la norma y el derecho. Además, no examinan la naturaleza misma de la violencia como un mecanismo propio de las relaciones sociales, pareciendo eliminar o desconocer algunos procesos formativos que se encuentran a través de distintos significados y representaciones simbólicas, cuyo lenguaje y representación aparece como invisibilizado.

Por lo anterior, puede afirmarse que, si bien existen diversos ejercicios académicos e investigativos que procuran análisis educativos a través y a partir de la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth, y teniendo en cuenta las distintas tipologías y naturalezas de las violencias estructurales y simbólicas, estos no han contemplado, por ejemplo, el fundamento del autorrespeto, la participación ética y recíproca de los individuos en el mundo simbólico que se entienden como fines en sí mismos, la importancia de la coherencia de la norma y las prácticas formativas con el contexto social, o el impacto que tienen las incoherencias entre los discursos educativos y las distintas prácticas de poder institucional en la constitución de los principios sociales que generan fracturas y replicación del *status quo*, bajo falsas libertades democráticas o eufemismos profesionales. Es decir, una educación (y por lo cual, una sociedad) fracasada que sobrevive a través de las violencias, los quiebres y se reproduce a través de una falsa creencia de formación y libertad crítica.

En resumen, tenemos una amplia y variada bibliografía que aporta al conocimiento científico de la educación desde el reconocimiento simbólico y el ejercicio de las violencias y las no violencias; además de un contexto histórico particular que nos obliga a repensar la práctica educativa misma. Pero esto sigue siendo insuficiente en lo que respecta a la existencia de un vacío en lo que respecta al manejo, uso y entendimiento mismo de la teoría del reconocimiento y su aplicación en sus distintos niveles, además de su relevancia investigativa y aplicada. Vacío que, en esta medida, debería dar la oportunidad de comprender nuevas necesidades educativas y momentos de formación que transformen no solo las estructuras institucionales, sino también los fundamentos sociales; y funjan, entonces, este horizonte epistémico del reconocimiento como eje central de investigación y aplicabilidad educativa y social.

Horizontes investigativos

Pensar la educación desde la teoría del reconocimiento simbólico de Axel Honneth, y desde las no violencias con

la finalidad de contribuir al ejercicio formativo emancipado y democrático, implica, como sostiene la filósofa colombiana Martha Cecilia Betancur (2017), no solo el esclarecimiento del significado mismo del concepto de violencia y de los daños sociales que esta ocasiona a nivel institucional, sino también la reflexión sobre la construcción y legitimación de los distintos momentos del reconocimiento práctico y simbólico (el normativo) que configuran el tejido o entramado social. quede esta manera, pensar el reconocimiento simbólico en la educación supone no solo develar diversas prácticas de violencia que se han naturalizado en el orden educativo y personal, que llevan a los estudiantes al menosprecio, al no reconocimiento o a la pérdida de sí mismos como sujetos libres; sino también, y solo en la medida en que es posible pensar este problema a partir de los problemas normativos y de reciprocidad, poder plantear estrategias educativas efectivas y coherentes con el contexto social, que permitan confrontar estos quiebres, menosprecios y no reconocimientos tan comunes en las instituciones educativas, al igual que formar agentes sociales más éticos y solidarios.

Dicho en otras palabras, pensar la educación desde las falencias constitutivas del siglo XXI, que la bibliografía académica enuncia y reconoce, pero que al mismo tiempo debe abordar desde otros niveles epistémicos, supone un nivel de análisis y reflexión diferencial al respecto de algunos procesos y momentos académicos e institucionales a través de los cuales se estarían vulnerando los derechos normativos establecidos por la sociedad académica (y la misma la sociedad), y se estarían construyendo escenarios y agentes sociales patológicos que destruyen la misma naturaleza social. Supondría llevar —y llegar— más allá de los análisis clásicos de la enunciación de una problemática y pensar en las relaciones académicas cotidianas, las cuales están mediadas por violencias en torno al poder, al prestigio, al valor de la palabra, a las relaciones de competencia académica-investigativa y demás prácticas que se suponen normales dentro de las instituciones, pero que constituyen escenarios de violencia y patologías sociales.

En esta medida, las referencias bibliográficas aquí trazadas, que parten de los quiebres ético-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, permiten, primero, ver la afectación que tienen los procesos educativos universitarios en la conformación de ciudadanos democráticos, éticos y solidarios. Sin embargo, esto no quiere decir que ya exista una total claridad al respecto de este análisis, sino que, por el contrario, es necesario seguir profundizando en él para dar claridad y plantear propuestas o esbozos educativos que permitan no solo transformar el sistema educativo, sino también a la sociedad en sí misma. Segundo, se pueden enunciar posibles proyectos o rutas de investigación que contemplen otros niveles de análisis, como el momento normativo, como lo procura el ejercicio de tesis en construcción denominado: *Quiebres ético-morales, menosprecios y no reconocimientos en la vida universitaria*, que tiene por objetivos: comprender la manera en que los estudiantes y profesores universitarios afrontan las violencias simbólicas que generan quiebres ético-morales, menosprecios, no reconocimientos, y analizar el impacto que tienen estas (las violencias) en la construcción de relaciones institucionales y en los agentes sociales.

Con esta propuesta de proyecto (pensándola desde una discusión sociológica además de pedagógica), al igual que con la enunciación de los principales problemas de violencia y reconocimiento en el ejercicio educativo universitario que se realizó, se espera generar no solo un aporte diferencial en el ámbito educativo, sino también poder generar estrategias formativas que no vulneren la integridad simbólica de los agentes sociales allí vinculados y que sean fuente de relaciones de reciprocidad y reconocimiento.

Contribuciones del autor

Jaime Andrés González Pérez: Investigación y redacción.

Declaración sobre conflictos de interés

El autor declara que no incurre en conflicto de intereses.

Referencias

- Adorno, T. (2002). *Educación para la emancipación*. Akal
- Alfaro, J. E., & Herrera, 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.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Avendaño-Castro, W. R., Linares-Giraldo, M., 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>
- Barbosa, M., & García, Á. (2016) Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista española de pedagogía*, LXXIV(264), 283-296. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3461>
- Betancur, M. C. (2017). Las heridas al reconocimiento por el desplazamiento intraurbano. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 131-151.
- Bourdieu, P. (1988). *Espacio social y poder simbólico*. En: Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Editorial: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Éditions du Seuil.
- Camacho, A., & Quitian, A. (2018). *Reconocimiento, resiliencia, y escuela: Una aproximación a los aportes de Axel Honneth*. [Tesis de pregrado inédita] Universidad pedagógica Nacional.
- Cantú, P. C. (2018). Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México. *Revista Educación*, 42(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918009>
- Castro, 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>
- Chul-Han, B. (2016). *Topología de la violencia*. Editorial Herder.
- Cuesta, O. (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. En CLACSO (Ed.), *Educación crítica y emancipación* (págs. 85-104).
- Ferrada, D. & Del Pino, M. (2021) Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Editorial Gernika Gogoratz.
- 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>
- Hernández, 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.
- Hernández, F., Herzog, B., & 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>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori.
- Honneth, A. (2017). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Capital Intelectual (Katz).
- Jaramillo, R. (2014) *Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Mejía, S. (2017) *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 Antioquia.
- Morales, I. (2019) *Praxis de reconocimiento en la formación docente*. [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Tecnológica de Pereira UTP.
- Núñez, N. (2016). Desafíos de la escuela inclusiva en contexto rural desde la Teoría de Crítica de Axel Honneth. *Margen*, 82, 1-10. <https://www.margen.org/suscri/margen82/nunez82.pdf>
- Osorio, A. (2022). *La forma de reconocimiento en la relación pedagógica*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Antioquia.
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles educativos* XLII(168), 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.5.9221>
- Peña, W. (2009) La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127020306005>

- Pinzón, C., Armas, R., Aponte, M., & Useche, M. (2019). Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias. *Revista Ánfora*, 26 (46), 89-110. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.554>
- Rebello-Martins, M., Hernández, F., & Herzog, B. (2017). La Sociología de la Educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 80-89. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9451>
- Rengifo, T. (2014). El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana. *Prospectiva*, (19), 59-84. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i19.966>
- Robles, J. D., & Ortiz-Granja, D. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 195-218. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>
- 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>.
- Torres, M. R. (2006) El profesor Universitario, un agente del desarrollo moral. *Revista Ciencias de la Salud*. 4(Núm. especial), 103-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209912>
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105317711006>
- Valdés, M. G., & Cárabes C. P. (2003) La ruptura de las formas simbólicas, un reto para la formación docente. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 45-51. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/315>
- Walker, V. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa*, 25(3), 85-102. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250306>
- Wchima-Monsalve, A. (2020) *Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira (Colombia)*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Tecnológica de Manizales.