

**EDUCAR EN LA HERIDA SOCIAL: VIOLENCIA Y CONDICIÓN DE LA SOCIEDAD
CONTEMPORÁNEA**
**EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL DIVISIONS: VIOLENCE AND THE STATE
OF CONTEMPORARY SOCIETY**

Autores: ¹Diego Uriel Ramírez Teoyotl.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0084-8578>

¹E-mail de contacto: ramirezteoyotld@gmail.com

Afiliación: ¹Universidad Autónoma de Tlaxcala UATx, (México).

Artículo recibido: 07 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 09 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 11 de Mayo del 2026

¹Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Auxiliar de Investigación SNII en el Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) con experiencia y participación en espacios de difusión académica y el desarrollo de investigación educativa.

Resumen

El presente artículo de reflexión tuvo por objetivo analizar la violencia como condición estructural que atraviesa la vida social contemporánea en el marco de la educación. Se propone la noción de “herida social” para dar cuenta de la persistencia, la sedimentación y la internalización del daño en los sujetos y las relaciones sociales, más allá de sus manifestaciones visibles. El texto problematiza el papel de la escuela como institución socializadora con posibilidades de resistencia, resignificación y transformación. La metodología parte de un ejercicio de reflexión teórico-crítica con anclaje hermenéutico mediante el análisis documental. Se aborda la ruptura del vínculo social como uno de los efectos más profundos de la violencia contemporánea, así como la necesidad de reconstruir formas de convivencia basadas en el reconocimiento, la responsabilidad y la apertura hacia el otro. A su vez, se examina la dimensión subjetiva de la violencia al destacar los procesos mediante los cuales esta se internaliza y afecta la constitución afectiva, relacional y ética de los sujetos. Se concluye que educar en contextos atravesados por la violencia implica generar condiciones para la problematización crítica, el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida y la construcción de relaciones más justas, en un horizonte ético que sitúe la dignidad humana como principio fundamental.

Palabras Claves: Herida, Violencia, Educar, condición social, Subjetividades

Abstract

This reflective article aims to analyze violence as a structural condition that permeates contemporary social life within the framework of education. It introduces the notion of the “social wound” to account for the persistence, sedimentation, and internalization of harm in individuals and social relations, beyond its visible manifestations. The text problematizes the role of the school as a socializing institution with the potential for resistance, resignification, and transformation. The methodology is based on a theoretical-critical reflection with a hermeneutic grounding through documentary analysis. It addresses the rupture of the social bond as one of the strongest effects of contemporary violence, as well as the need to reconstruct forms of coexistence grounded in recognition, responsibility, and openness to the other. At the same time, it examines the subjective dimension of violence by highlighting the processes through which it becomes internalized and affects the affective, relational, and ethical constitution of subjects. The article concludes that educating in contexts shaped by violence entails creating conditions for critical problematization, the recognition of shared vulnerability, and the construction of more just relationships, within an ethical

horizon that places human dignity as a fundamental principle.

Keywords: Wound, Violence, Education, Social Condition, Subjectivities.

Sumário

O presente artigo de reflexão teve como objetivo analisar a violência como uma condição estrutural que atravessa a vida social contemporânea no âmbito da educação. Propõe-se a noção de “ferida social” para dar conta da persistência, da sedimentação e da internalização do dano nos sujeitos e nas relações sociais, para além de suas manifestações visíveis. O texto problematiza o papel da escola como instituição socializadora com possibilidades de resistência, resignificação e transformação. A metodologia baseia-se em um exercício de reflexão teórico-crítica com ancoragem hermenêutica, por meio da análise documental. Aborda-se a ruptura do vínculo social como um dos efeitos mais profundos da violência contemporânea, bem como a necessidade de reconstruir formas de convivência fundamentadas no reconhecimento, na responsabilidade e na abertura ao outro. Por sua vez, examina-se a dimensão subjetiva da violência ao destacar os processos pelos quais esta se internaliza e afeta a constituição afetiva, relacional e ética dos sujeitos. Conclui-se que educar em contextos atravessados pela violência implica gerar condições para a problematização crítica, o reconhecimento da vulnerabilidade compartilhada e a construção de relações mais justas, em um horizonte ético que situe a dignidade humana como princípio fundamental.

Palavras-chave: Ferida, Violência, Educação, Condição, Social, Subjetividades.

Introducción

Pensar la violencia en el mundo contemporáneo exige un desplazamiento radical respecto de sus interpretaciones más comunes. Durante mucho tiempo, el análisis social tendió a ubicarla en el terreno de la excepcionalidad: como ruptura del orden, desviación patológica e incluso como

anomalía moral atribuible a sujetos específicos. Sin embargo, esta forma de comprensión resulta cada vez más insuficiente ante contextos en los que la violencia no irrumpe desde afuera, más bien parece brotar del interior de las relaciones sociales. Las sociedades actuales se encuentran en una profunda crisis de todos los aspectos, política, social, económica y no es de sorprenderse que también de valores, la cual articula procesos de exponencial reproducción de ciertos fenómenos que hacen la vida en común más difícil, tales como el crimen, la violencia, el egoísmo y la indiferencia. A lo largo del texto se utiliza el concepto “herida social” para referirse a la variedad de eventos que ocurren a diario y precarizan la esfera pública, mediante problemáticas que atentan contra la salud, el bienestar y el tejido comunitario.

A su vez se retoma la educación como espacio potencial para responder a tal fenómeno de la modernidad mediante la formación de sujetos sensibles con el mundo y consigo mismos. El texto aborda la violencia en su gran tesitura y se abandona la idea de esta como evento inevitable para asumirla como condición estructurante de la vida colectiva, inscrita en dinámicas históricas, económicas, culturales y políticas que la hacen posible, la replican y, en muchos casos, la legitiman (Silva, 2006). Por ello no es exagerado decir que hoy en día se atraviesa por una “herida social” que ha estructurado formas de ser y estar en un mundo cada vez más precario (Silva y Gualdrón 2023). Ante dicha complejidad de la sociedad actual, el presente texto parte de la pregunta rectora: ¿Qué implica educar en la condición social contemporánea atravesada por el fenómeno de la violencia? En ese sentido se tuvo por objetivo analizar la violencia como condición estructural que atraviesa la vida social contemporánea en el marco de la educación. La lógica de la herida

para problematizar la condición actual en tiempos de dificultad. La herida va más allá del daño infligido: se encuentra en su persistencia, en su sedimentación en el tiempo, en su capacidad de reorganizar la subjetividad y de moldear las formas en que el mundo es percibido, habitado y significado.

La desigualdad, la exclusión y la precariedad son condiciones adversas producto de complejos entramados que han moldeado estructuras que a su vez reproducen la nueva normalidad de ser y estar, de tal manera que la violencia llega a operar en el silencio, sin un perpetrador visible, cuyos efectos son profundos en la vida de las personas. Esta comprensión dialoga con la noción de violencia estructural propuesta por Galtung (2016) quien advierte que el daño no se limita a la agresión directa y se inscribe en las propias estructuras sociales que impiden a ciertos grupos satisfacer sus necesidades básicas o desarrollar plenamente sus capacidades. La violencia, por tanto, es capaz de naturalizarse hasta volverse imperceptible, convirtiéndose en parte del paisaje cotidiano, ya que lo que se experimenta como “vida normal” es, en realidad, el resultado de una serie de privaciones sistemáticas que configuran subjetividades marcadas por la carencia, la frustración y la resignación al tiempo actual.

Ahora bien, si esta expresión permite comprender las condiciones objetivas del daño, su vinculación con la dimensión subjetiva en el contexto educativo será capaz de moldear los aprendizajes básicos (Vergara et al. 2019). En tal sentido Butler (2020) plantea que la vulnerabilidad es una condición constitutiva de la existencia humana, pero que esta se distribuye diferencialmente en función de marcos normativos que determinan qué vidas son reconocidas como dignas de ser protegidas

y cuáles pueden ser expuestas al daño sin generar escándalo. Bajo esta mirada, la herida social no es homogénea: se intensifica en aquellos cuerpos que han sido históricamente precarizados, invisibilizados o deshumanizados, lo que afecta la manera en que los sujetos se relacionan consigo mismos y con los otros.

En el contexto latinoamericano, esta distribución desigual de la vulnerabilidad tiene una gran profundidad histórica; las huellas del colonialismo, lejos de haber desaparecido, continúan organizando las relaciones sociales a través de lo que Quijano (2020) denominó la “colonialidad del poder”, concepto que permite entender cómo las jerarquías raciales, económicas y culturales instauradas durante los procesos de conquista ideológica se han reconfigurado en formas contemporáneas de dominación que siguen determinando quiénes tienen acceso a recursos, reconocimiento y participación social en un esquema opresivo y duro. Paralelamente De Sousa Santos (2010) habla sobre las formas de conocimiento hegemónicas que producen saberes así como también ignorancias, al invisibilizar experiencias y perspectivas que no encajan en sus marcos de referencia, lo que da pauta a la sociología de las ausencias entendido como un posicionamiento epistemológico y político cuyo objetivo consiste en identificar, denunciar y revertir los procesos mediante los cuales ciertas realidades, saberes, prácticas y sujetos son producidos como inexistentes por el pensamiento dominante.

En tanto que *“El pensamiento único es la forma que necesita el dominio para legitimarse. Dominio que hoy en día no es solamente el disciplinamiento de las subjetividades particulares, sino, además, el dominio sobre la especie misma, aquella que Foucault llamaba*

el biopoder [...]” (Cullen, 2009, p. 41). En este sentido es pertinente abordar la noción de violencia simbólica desarrollada por Bourdieu y Passeron (2001), la cual señala que las relaciones de dominación se internalizan hasta el punto de ser percibidas como naturales o inevitables en tanto que las sociedades son relaciones de fuerza y sentido sobre los grupos que las reproducen. Por lo que romper esta naturalización exige un trabajo crítico que analice e interrogue las propias prácticas y supuestos a fin de vislumbrar el deber ser y hacer en todos los aspectos, incluso el educativo.

En este marco, Foucault (2012) sostiene que la violencia es una expresión de estructuras de poder que operan tanto a nivel material como simbólico, inscritas en los esquemas sociales, de tal manera que la vida cotidiana es el escenario donde la violencia se reproduce con mayor eficiencia y eficacia. Esto no acontece a través de grandes actos espectaculares, lo hace mediante prácticas ordinarias que pasan desapercibidas precisamente por su carácter habitual, tales como el desprecio sutil, la exclusión tácita, la indiferencia sistemática, el silenciamiento de ciertas voces, el egoísmo y la indiferencia colectiva: todas estas formas de interacción constituyen modos de violencia que, aunque menos visibles que la agresión directa, resultan igualmente devastadores en sus efectos.

La herida social, entonces, no solo se inflige desde afuera, más bien se inscribe en la subjetividad al configurar esquemas de percepción y valoración que reproducen el orden existente. Ahora bien, esta internalización del daño plantea nuevos desafíos para el pensamiento crítico: ¿cómo hacer visible aquello que ha sido naturalizado?, ¿cómo nombrar una violencia que no se percibe como

tal? En este punto, la postura de Arendt sobre la relación entre lenguaje y mundo común toma cabida. Para Arendt, la realidad compartida se construye a través de la palabra; aquello que no se nombra queda excluido del ámbito de lo público y, por tanto, de la posibilidad de ser cuestionado y transformado (Arendt, 2009). Por lo que nombrar y reconocer que se atraviesa una profunda herida social que incluye la crisis de valores es entonces una intervención política que busca abrir un espacio de inteligibilidad para experiencias que han sido relegadas al silencio.

Sin embargo, el acto de nombrar no está exento de tensiones; existe siempre el riesgo de reducir la complejidad de la experiencia a categorías que, aunque útiles, llegan a simplificar o incluso distorsionar la realidad educativa que pretenden captar, por ello tiene gran sentido el pensar en construir nuevas realidades (Moreno, 2021). Dicha herida no puede ser completamente capturada por el lenguaje; siempre habrá un excedente, una dimensión irreductible que escapa a la conceptualización. Por ello, es necesario mantener una actitud crítica frente a los propios marcos conceptuales y reconocer tanto su potencia como sus límites.

En este horizonte, la ética toma un lugar crucial; el desafío no solo es comprender la violencia, sino responder a ella; implica situar la responsabilidad hacia el otro como fundamento de la ética. Para Levinas, el rostro del otro en su vulnerabilidad interpela al sujeto de manera ineludible al exigir una respuesta que no puede ser delegada ni pospuesta: “Reconocer a ese otro en su dimensión humana, desde una apertura ética que propicie esa relación con el otro como “rostro”, pues es ese rostro el que interpela y rompe con el mundo, el que “pone en cuestión al yo”, pero preservando una relación sin violencia “en paz con esta alteridad absoluta”. Ese rostro me habla y, con ello, “me

invita a una relación inconmensurable con ningún poder que ejerza yo, ya sea disfrute, ya sea conocimiento” (Lévinas, 2012, p. 219)” (Urbina, 2015, p. 19).

De tal manera que ser y estar con los otros es el fin constitutivo del ser humano, en la actualidad marcada por la crisis, liquidez y cansancio, educar en la herida social implica asumir la responsabilidad de reconocer y atender la vulnerabilidad como una dimensión inherente de las relaciones humanas, no como debilidad por cargar. Ahora bien, esta responsabilidad es incapaz de sostenerse desde la individualidad; la herida social es el resultado de procesos colectivos, por lo que su abordaje requiere también de respuestas colectivas. La escuela, como espacio de socialización, toma batuta no porque esté al margen de la violencia, más bien porque precisamente está atravesada por ella, en tanto pueda reconocerla, problematizarla y generar condiciones para su resignificación (Furlán y Spitzer, 2013). Esto implica cuestionar las formas en que las instituciones participan en la producción y reproducción de la violencia, así como explorar sus posibilidades de transformación mediante la singularidad de las experiencias y la multiplicidad de identidades trastocadas por la misma.

En este sentido, una de las tendencias de la gestión tecnocrática es reducir la violencia a un problema de convivencia susceptible de ser resuelto mediante protocolos y procedimientos, por lo que resulta fundamental criticar las respuestas institucionales que reducen el accionar a dichos instrumentos (Medina y Ortega, 2025). Si bien estas herramientas son necesarias, llegan a ser insuficientes cuando no se acompañan de una reflexión más profunda sobre las condiciones que hacen posible la violencia, ya que la tecnificación del problema tiende a despolitizarlo al desplazar la atención

desde las estructuras hacia los individuos, desde las relaciones de poder hacia las conductas desviadas, lo que interviene sobre los efectos sin cuestionar las causas. Así proponer una educación para la paz también lleva consigo asumir la complejidad del fenómeno y reconocer que no existen soluciones simples ni inmediatas, en un proceso que requiere tiempo, escucha y disposición a cuestionar las propias certezas, en el diálogo, escucha activa y entables más justos en provecho de su potencial transformador.

A su vez implica reconocer que la escuela no puede, por sí sola, resolver problemas que exceden su ámbito de acción y situarlos en su justa medida: como espacio donde es posible abrir preguntas, generar diálogos, así como un pensamiento crítico por medio de la praxis docente-alumno, alumno-docente a fin de construir formas de relación que combinen elementos para una paz tanto dentro como fuera del aula (Agudelo y Mercado, 2019). La herida social por encima de un signo de daño es un punto de partida para la reflexión y la acción, nombrarla es el primer paso, pero no el único. El desafío consiste en sostener esa palabra en el tiempo, en evitar que se diluya, se trata de construir una mirada que no se conforme con describir la violencia; que busque su complejidad y responda a ella desde una ética del reconocimiento y la responsabilidad.

Materiales y Métodos

El presente artículo se fundamentó en el ejercicio de reflexión teórico-crítica con anclaje hermenéutico en tanto establece que este tipo de producción exige un andamiaje argumentativo sólido, coherencia interna y una problematización rigurosa del objeto de estudio (Ruiz, 2012; Villarreal et al., 2018). El proceder metodológico se desarrolló mediante el análisis documental que para Marcelino et al. 2024 es

un proceso de apropiación del conocimiento en tanto lo definen como un “*procedimiento sistemático de revisión de documentos escritos, principalmente, busca generar... la construcción y representación del conocimiento de una forma distinta*” (p.3). Bajo dicho precepto se permitió la construcción de nuevos planteamientos sobre el estado del conocimiento.

El proceder metodológico del texto se desarrolló en tres momentos interrelacionados. En un primer momento, se realizó una lectura exploratoria y de apertura, orientada a mapear las principales categorías asociadas a la violencia contemporánea: precariedad, subjetividad, herida, normalización de la violencia y su articulación con el campo educativo (González y Flores, 2023). En un segundo momento, se llevó a cabo una codificación temática de carácter inductivo-deductivo, que permitió organizar el corpus en ejes analíticos tales como: a) violencia estructural y reproducción social, b) subjetividad y sufrimiento social y c) educación como práctica ética frente a la herida (Dávila, 2006). Finalmente, en un tercer momento, se desarrolló una interpretación hermenéutica, en la que los hallazgos fueron puestos en diálogo crítico para tensionar sus alcances y límites, siguiendo la perspectiva de la hermenéutica crítica planteada por (Ricoeur, 2006).

Si la violencia constituye una condición estructural de la vida social contemporánea, resulta imprescindible interrogar el papel de las instituciones en su reproducción, regulación y eventual transformación. Entre ellas, la escuela ocupa un lugar complejo ya que es un dispositivo de articulación de saberes, prácticas y relaciones de poder que inciden de manera decisiva en la formación de subjetividades; *los jóvenes son responsables de todo lo que hacen,*

porque están dotados de una conciencia que les permite elegir en cada instante [...] (Perrenoud, 2012:72).

En este sentido, para Foucault (2002) las instituciones modernas operan a través de dispositivos de poder que por un lado reprimen y por el otro producen sujetos que organizan conductas y establecen criterios de normalidad dándoles en sí mismos una privación de la libertad accionaria. La escuela, en tanto institución disciplinaria, no escapa a esta lógica: mediante prácticas como la vigilancia, la evaluación, la clasificación, la regulación del tiempo y el espacio, conforma modos específicos de ser y de estar. Al establecer criterios de éxito y fracaso, se participa activamente en la construcción de trayectoria organizativa que impacta en la vida de los sujetos más allá del espacio escolar, función selectiva que responde a estructuras de poder que ponen en la balanza a ciertos grupos sociales mediante los códigos lingüísticos y culturales (Bernstein, 1990).

Por lo que la articulación entre violencia y condición social contemporánea plantea un desafío ético ineludible para la educación; si la herida social estructura la vida cotidiana en el mundo, entonces educar implica asumir una responsabilidad frente a ella, mediante formas más justas, solidarias y humanas de ser y estar; “*se trata de la convicción clara, contundente e irrenunciable acerca de la primera y más importante finalidad de la educación: enseñar humanidad a la humanidad*” (López, 2009, p. 140). Educar en la herida no es, en última instancia, enseñar a vivir con el sufrimiento; es abrir caminos para que este deje de ser la condición que define la existencia. La violencia, al estructurar la experiencia cotidiana, configura horizontes de sentido que tienden a naturalizar la desigualdad e inhibir la acción

transformadora; esta lógica reduce la complejidad de la herida a conductas individuales susceptibles de corrección, lo que imposibilita la comprensión de la agresión en todos sus modelos de representación (Carrasco y González, 2006). Esto incluso se deja entrever en la arquitectura misma de la escuela entendida como expresión de estas lógicas de poder. La organización del espacio como las aulas cerradas, disposición frontal, separación jerárquica entre figuras no es neutral; responde a una determinada concepción de la autoridad y del conocimiento.

En este sentido, el análisis de Popkewitz sobre la “razón pedagógica” permite comprender que las prácticas educativas están atravesadas por racionalidades que buscan ordenar, clasificar y normalizar a los sujetos (Popkewitz, 2012). Lo que provoca un efecto de racionalidades que, al intentar producir orden, generan exclusión e incentivan al pensamiento único. Sin embargo, sería un total error reducir la escuela a un mero aparato reproductor de violencia; su carácter transformador y ambivalente reconoce que, en el mismo espacio donde se reproducen relaciones de poder, también emergen formas de resistencia y resignificación. La tensión entre reproducción y transformación es constitutiva de cualquier institución y no puede resolverse de manera simplista.

Para Freire, la educación parte del reconocimiento crítico de las condiciones de opresión que configuran la realidad de los educandos, en un proceso de concientización que permite a los sujetos reconocerse como portadores de historia y como agentes capaces de intervenir en ella (Freire, 2010). Bajo ese precepto, educar en la herida implica problematizar una condición histórica que, aunque impone restricciones, también contiene la posibilidad de ser superada mediante la

praxis, para así interrogar el mundo, nombrar las violencias que han sido naturalizadas y abrir espacios para la toma de conciencia. Ahora bien, la escuela, en tanto institución, se encuentra atravesada por lógicas de normalización, control y estandarización en las que el conocimiento se deposita en sujetos concebidos como pasivos, reproduciendo así relaciones de dominación, la llamada educación bancaria, por lo que tomar partido frente a dichas adversidades es también un acto político en la medida en que promueva cambios para construir una nueva educación (Freire, 2005).

En ese sentido, los planteamientos de la pedagogía crítica insisten en que estas condiciones no son inmutables; por el contrario, la ruptura con estas formas de enseñanza apuesta por prácticas de historicidad, afectividad y capacidad de agencia de los sujetos para la construcción de nuevas formas de relación y de conocimiento. No obstante, estas posibilidades no son automáticas, requieren de una toma de conciencia sobre las formas en que la violencia se inscribe en las prácticas cotidianas y de una disposición a cuestionar las lógicas de crueldad que la sostienen. Esto lleva consigo, entre otras cosas, problematizar la idea de que todo acto educativo está cargado de valor, cultura y poder que atraviesan toda praxis pedagógica.

De esta manera, la pedagogía crítica no busca negar las condiciones estructurales de dominación, busca intervenir en ellas al abrir espacios para la reflexión y la acción transformadora de la mano de profesores cuya crítica sea revolucionaria (McLaren y Huerta, 2011). En este punto habría que plantear que este proceso no es sencillo, ya que implica cuestionar certezas arraigadas y enfrentar resistencias tanto individuales como colectivas que se han de abordar con suma seriedad desde

el cuerpo docente que es la primera línea en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vargas, 2023). De tal manera que toda propuesta formativa orientada en este marco busca generar condiciones para que la propia institución pueda pensarse a sí misma, reconocer sus límites y explorar sus posibilidades de transformación.

Frente a dinámicas sociales marcadas por el silenciamiento, la exclusión y la ruptura del vínculo social, el diálogo se perfila como una práctica ética y política que restituye la palabra a quienes han sido históricamente negados al reconocer al otro en su dignidad y en su capacidad de nombrar el mundo (Ayuste et al. 1999; Skliar, 2019). En última instancia, pensar la escuela como espacio transformador la sitúa en un terreno más realista y crítico; en comprenderla en su complejidad y asumir que en ella se juegan tanto la reproducción de la coyuntura como la posibilidad de su transformación.

Si la violencia se inscribe estructuralmente en la vida social y se reproduce a través de dispositivos colectivos e institucionales que la normalizan y silencian, su dimensión más profunda se juega en el terreno de la subjetividad. Es ahí donde el daño deja de ser condición externa para ser en lo vivido, en la percepción, en los afectos persistentes, en los modos de habitar el mundo. El sujeto no es producto del discurso como argumentan los teóricos posmodernos el sujeto cognoscente es un sujeto actuante a partir de la relación dialéctica entre pensamiento y acción responsable de su propia voz, la construcción de significados individuales y la aprobación del conocimiento resultan de la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto en un marco histórico y cultural dado, por esta razón podemos decir que tanto el significado como el conocimiento son

la naturaleza esencialmente social [...] (Ayuste et al. 1999, p. 41). La subjetividad no es un espacio interior alejado de quienes la han conformado; es un campo de configuración donde confluyen las fuerzas sociales, culturales e históricas que atraviesan a los individuos. En este sentido, comprender la violencia desde la subjetividad implica reconocer cómo esta se interioriza, se naturaliza y reproduce, pero también cómo puede ser resistida, resignificada y transformada, es decir, *al producir su vida, al construirla, el individuo realiza una obra análoga a la obra de arte. Y es justamente ahí donde se afirma como sujeto, donde produce su subjetividad* [...] (Azerêdo, 2014, p. 62).

En su gran mayoría, la condición de las sociedades actuales tiene que ver con la “modernidad líquida” de Zygmunt Bauman, caracterizada por la fragilidad de los vínculos, la incertidumbre permanente y la disolución de estructuras estables que anteriormente proporcionaban sentido, orientación y seguridad que les permitían mantenerse al margen en algún rubro (Bauman, 2002). En dicha liquidez la violencia adquiere formas difusas que no siempre se expresan en confrontaciones directas, lo hacen en procesos de desprotección, exclusión y abandono que afectan profundamente la constitución subjetiva de las personas.

La inseguridad inmediata rebasa el plano material y se plantea en lo existencial, es decir, se instala como una sensación constante de vulnerabilidad que dispone la manera en que los sujetos se relacionan con el mundo y con los otros. Esta precariedad de la existencia contemporánea se expresa en las formas actuales de dominación que ya no operan principalmente a través de la represión externa, ahora es mediante mecanismos de auto explotación y autoexigencia que los propios

sujetos internalizan ante las crecientes demandas del capitalismo y el consumismo (Giddens, 2007; Han, 2012). En lugar de un poder que prohíbe, emerge un poder que incita, motiva y exige rendimiento constante; lo peor es que no viene de otro, viene del propio individuo. La violencia, en este sentido, se vuelve inmanente: no viene de fuera, se instala en el interior del sujeto como mandato, como presión, como imposibilidad de detenerse.

En su crítica a la sociedad capitalista moderna, Fromm señala que las condiciones estructurales fomentan la enajenación y la cosificación de las personas, ya que en un mundo donde predominan las relaciones instrumentales, los individuos tienden a tratar a los demás como objetos, lo cual facilita la violencia (Fromm, 2011). Así la pérdida de autenticidad y de vínculos genuinos genera sujetos incapaces de amar; más propensos a la destructividad, esta forma de violencia es sumamente eficaz porque se presenta como libertad, como elección individual al ocultar las condiciones estructurales que la producen. Cuando estas dimensiones están ausentes, lo que emerge es una forma de relación destructiva.

El individuo incapaz de amar tiende a relacionarse con los otros desde la dominación, la posesión o el sometimiento, lo que abre la puerta a diversas formas de violencia, tanto simbólica como física, de tal manera que la violencia aparece como expresión de una estructura emocional y social deformada del amor: en su ausencia, en su negación. De tal manera que es propio pensar en un humanismo complejo, pero no difícil uno que parta del reconocimiento del rostro del otro; Levinas propone un nuevo humanismo: el Humanismo del otro hombre. El intento de Levinas se resuelve en pensar a partir del Otro: concebir la exterioridad como condición y origen de todo

pensamiento. El Otro es inconmensurable, es lo absolutamente Otro, y es siempre anterior a la propia subjetividad. Más aún, es principio constitutivo del yo: éste adquiere su identidad desde la responsabilidad por el Otro [...] (Giménez, 2011, p. 347).

Ahora bien, la internalización del daño no se limita a la esfera del rendimiento; afecta de manera más amplia la constitución afectiva y relacional de los sujetos. Erich Fromm ya advertía, en su análisis de las sociedades actuales, que la libertad formal no garantiza la realización humana si no va acompañada de condiciones que permitan el desarrollo de relaciones auténticas, de ahí que defina el amor auténtico como una fuerza activa que implica cuidado, responsabilidad, respeto y reconocimiento (Fromm, 2011). En contextos donde predomina la competencia, la inseguridad y la instrumentalización de las relaciones, los individuos desarrollan formas de carácter que reproducen la violencia, ya sea mediante la agresión directa o mediante la indiferencia hacia el sufrimiento ajeno (Martín, 2020).

En un aspecto más amplio, el sufrimiento social deja huellas que no desaparecen fácilmente. Sin embargo, reducir la subjetividad a un mero reflejo de las estructuras sociales sería caer en un determinismo que anula la posibilidad de transformación; la subjetividad es también un espacio de agencia, de interpretación, de resistencia. Como señala Castoriadis (2023), la sociedad reproduce significados, pero también los crea, y en ese proceso los sujetos participan activamente. Por lo que incluso en contextos profundamente marcados por la violencia, existen márgenes para la resignificación, para la construcción de sentidos alternativos que cuestionen el orden establecido y provean de esperanza una capaz de crear un nuevo inicio

con los otros. Esta tensión entre determinación y agencia se manifiesta en los contextos educativos, la escuela, al ser un espacio donde se cruzan múltiples trayectorias y experiencias, es un lugar donde las subjetividades se confrontan, se moldean y, en ocasiones, se transforman. La violencia que circula en este espacio afecta a los sujetos y configura sus formas de percepción y de relación a tal punto que el miedo, la desconfianza, la indiferencia pueden convertirse en disposiciones duraderas que condicionan la manera en que los individuos interactúan con los demás (Chávez y Rodríguez, 2024).

La violencia es un fenómeno multidimensional y conductual, pero también afectivo, de ahí que las emociones sean formas de evaluación que expresan juicios sobre lo que es valioso o amenazante. El miedo, por ejemplo, puede ser una respuesta comprensible ante contextos de adversidad y violencia, pero cuando se generaliza o cronifica, da lugar a formas de retraimiento y aislamiento que debilitan la comunidad (Alzugaray et al. 2023). La subjetividad, por tanto, padece y en la gravedad se vuelve su vehículo, entonces la superación de esta es una transformación radical del sujeto y de las condiciones sociales que hagan posible el amor como práctica consciente, ética y libre.

Frente a la repetición de la violencia, la experiencia del daño también genera procesos de insensibilización; los sujetos desarrollan mecanismos de defensa que implican la reducción de la empatía o la normalización del sufrimiento ajeno. Este fenómeno ha sido analizado por Susan Sontag en su reflexión sobre la representación del dolor, donde advierte que la exposición constante a imágenes de violencia es capaz de producir una forma de saturación que debilita la capacidad de respuesta ética (Sontag, 2010). En la

cotidianidad esta insensibilización se traduce en indiferencia, en incapacidad de reconocer la gravedad del daño o en aceptación pasiva de la violencia como parte de la vida, de modo que la subjetividad herida no solo piensa de manera distinta, también siente de manera distinta.

No obstante, la subjetividad no se agota en la internalización del daño; también es el lugar donde puede emerger la resistencia. Esta no siempre adopta formas visibles u organizadas; muchas veces se expresa en gestos, en decisiones cotidianas, en formas de relación que desafían la lógica dominante, en contextos de dominación los sujetos desarrollan “transcriptos ocultos”, es decir, formas de resistencia que problematizan y no se expresan abiertamente, pero que permiten preservar espacios de autonomía, así como propuesta ante el orden establecido (Scott, 2000). En el ámbito educativo, estas resistencias se manifiestan en prácticas pedagógicas sensibles, en vínculos solidarios, en la construcción de comunidades de sentido que cuestionan la normalización de la violencia.

Han (2012) ha señalado que la violencia contemporánea ya no se presenta únicamente como una fuerza externa, más bien como una presión interna que los sujetos ejercen sobre sí mismos, ya que, en la sociedad del rendimiento, el fracaso se vive como una responsabilidad individual, lo que produce formas de auto explotación y agotamiento que intensifican el sufrimiento. La violencia, en este sentido, se interioriza, se vuelve parte de la subjetividad misma. Así, la posibilidad de resistencia está estrechamente asociada a la capacidad de reflexividad. Poder nombrar la experiencia, interpretarla, situarla en un marco más amplio constituye un paso fundamental para romper con la naturalización del daño. En este sentido, la escuela desempeña un papel crucial como

espacio que habilita la reflexión crítica sobre la violencia, lo que exige una transformación tanto conceptual como de las prácticas educativas para la problematización y el diálogo (Guajardo et al. 2019).

La subjetividad en contextos de violencia se encuentra en constante interacción entre la internalización del daño y la posibilidad de su resignificación. Sin duda hay gran fuerza en las estructuras que hoy dan forma a la cotidianidad, pero también está la capacidad de agencia a fin de reconocer que ambas dimensiones coexisten y se influyen mutuamente (Di Napoli & Pogliaghi, 2019). La herida social se inscribe en los sujetos, pero no los determina de manera absoluta; siempre existe un margen, por pequeño que sea, para la reinterpretación, para la reconstrucción de sentido, para la apertura hacia otras formas de relación.

Si la violencia afecta la constitución misma de la subjetividad, entonces la educación no puede limitar su accionar a intervenir sobre conductas negativas y habrá de atender las experiencias, a los afectos, a las formas en que los sujetos se perciben a sí mismos y a los otros. En última instancia, pensar la subjetividad en contextos de violencia es enfrentarse a una pregunta fundamental: ¿qué significa ser sujeto en un mundo atravesado por el daño? La respuesta no es única ni definitiva, pero sí puede orientarse hacia la construcción de formas de existencia que, sin negar la herida, no se definan exclusivamente por ella. En abrir espacios donde sea posible elaborar la experiencia, reconstruir vínculos y afirmar la dignidad en medio de condiciones adversas.

El vínculo social remite a aquellas formas de relación que permiten a los individuos reconocerse como parte de una comunidad, compartir significados y establecer horizontes

comunes de sentido, pero si la violencia se instala como condición estructural y se inscribe en la subjetividad, uno de sus efectos más profundos y persistentes es la erosión del vínculo social. La herida desarticula las tramas de relación que hacen posible la vida en común en un proceso que debilita las bases mismas de la convivencia que resulta en fragmentación, desconfianza e incapacidad de reconocimiento.

Sin embargo, la crisis contemporánea no es solo económica o política; es relacional y afecta la posibilidad misma de construir un “nosotros”, vínculos que tienden a debilitarse o a replantearse de manera excluyente. De esta manera la desconfianza se convierte en un principio organizador de la vida social que desplaza la cooperación y el reconocimiento donde la convivencia deja de ser un espacio de encuentro para convertirse en un terreno de sospecha, donde el otro es percibido más como amenaza que como posibilidad (López et al. 2019). Desde la teoría del reconocimiento, Honneth (2011) sostiene que la identidad de los sujetos se construye en relación con el reconocimiento y la autonomía que reciben de los demás y cuando este reconocimiento es negado o distorsionado, se produce una forma de daño moral que afecta profundamente la autoestima, la confianza y la capacidad de acción de los individuos.

La violencia, en este sentido, hiere y despoja a los sujetos de su condición de agentes morales, lo que debilita su capacidad de participar en la vida social. La incapacidad de confiar en el otro, la dificultad para establecer relaciones duraderas, la tendencia a retraerse en espacios privados: todas estas prácticas configuran un escenario donde la convivencia se vuelve frágil y precaria, por lo que la violencia también es consecuencia de la ruptura del vínculo social en un círculo difícil de romper. La crisis del

vínculo social plantea, además, un desafío ético de gran envergadura. ¿Cómo sostener la relación con el otro en contextos donde la violencia ha erosionado la confianza? ¿Cómo reconstruir formas de convivencia que no se basen en la imposición, sino en el reconocimiento mutuo?

Ahora bien, dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje a su vez se impregnan en los preceptos de las relaciones sociales y de la psicología educativa, Touriñán (2019) señala que cuando los sujetos no se sienten vistos, escuchados o valorados, la relación con el otro se deteriora, dando lugar a formas de interacción marcadas por la indiferencia o el conflicto y en el lado opuesto se es capaz de encontrar un espacio de concordancia entre los valores y sentimientos de cada acción. En una escala mayor, esta dinámica se ve agravada por procesos sociales más amplios; las sociedades modernas enfrentan un dilema entre la búsqueda de autenticidad individual y la necesidad de reconocimiento social.

En sociedades donde los vínculos son más estables, las normas de convivencia tienden a internalizarse, lo que facilita formas de autocontrol que reducen la violencia; un supuesto inmediato sería la democracia, pero esta es incapaz de sostenerse por sí misma sin el conjunto de ciencias y sujetos que conforman las humanidades (Nussbaum, 2010). De tal manera que a medida que las sociedades se complejizan, los individuos internalizan normas que antes se imponían externamente, autocontrol que surge de mayores niveles de interdependencia social. En consecuencia, la conducta individual refleja configuraciones sociales e históricas más amplias. Desde la perspectiva sociológica de Norbert Elias, los procesos de civilización son el resultado de procesos históricos sociales que les han

permitido el desarrollo de estructuras; en este sentido, la llamada “civilización” es un mecanismo más sofisticado de control de la conducta en función de estándares socialmente producidos (Elias, 2015). En otras palabras, la sociedad se inscribe en el individuo, lo que permite comprender que la regulación de la conducta está ligada a las estructuras sociales, efecto de las configuraciones históricas de poder, organización social e interdependencia.

No obstante, cuando estas estructuras se debilitan por conductas disruptivas negativas como la delincuencia, los mecanismos de regulación se vuelven en dicha medida más frágiles, dando lugar a comportamientos más impulsivos o agresivos. A esta perspectiva se suman la precariedad laboral, movilidad constante y competencia permanente, elementos de las transformaciones del capitalismo contemporáneo que han erosionado los vínculos sociales a tal punto de generar una cultura de la flexibilidad que dificulta la construcción de relaciones duraderas (Vejar, 2014). Procesos que afectan las condiciones materiales de vida, así como la capacidad de los sujetos para establecer lazos de confianza y compromiso, en los que la convivencia es cada vez más instrumental y orientada por intereses inmediatos más que por proyectos compartidos.

La escuela, en tanto espacio de socialización, no es ajena a estos procesos; por el contrario, es un lugar donde se condensan las tensiones propias de la fragmentación social y la dificultad para construir comunidad, lo que se manifiesta en conflictos cotidianos, en la falta de sentido, en la incapacidad de establecer normas compartidas. Por lo que desde la escuela se ponen en juego distintas formas de entender la relación con el otro, he ahí la crucial tarea del docente como sujeto proactivo que plantea el pensamiento y la reflexión como herramienta

para cuestionar el mundo, el diálogo para plantear su nueva dirección y la praxis profesional como medio para su alcance. Este tipo de reflexión es la más rica en cuanto a lo que produce, pues se convierte en un diálogo del profesorado consigo mismo, en búsqueda de encontrar las raíces que motivan su ejercicio, las razones que fundamentan su acción y la forma de mejorar continua mente, además de reconocer que la reflexión es parte del aprendizaje del que nunca puede prescindir aquel que se precie de ser un buen docente; pues como señalaba Freire (1970) el verdadero educador, es un educador-educando que reconoce que siempre puede aprender más y aprender de todos, sin importar de quien se trate [...] (Aguilar et al. 2010, p. 30).

En este sentido, la escuela es un espacio donde es posible ensayar formas de convivencia más justas, pero exige reconocer sus límites ya que no puede compensar por sí sola las fracturas del orden social, pero sí puede contribuir a generar experiencias que cuestionen la normalización de la violencia y abran posibilidades de relación distintas en un horizonte ético que orienta la práctica educativa. En este sentido, la propuesta de Paul Ricoeur sitúa la ética por encima del plano de las normas, en la relación viva con el otro; el concepto de “solicitud” alude a una actitud de cuidado, atención y reconocimiento hacia la otra persona en su fragilidad, lo que genera una exigencia moral: responder a esa condición con responsabilidad (Ricoeur, 2006).

A su vez, subraya que esta relación es asimétrica en muchos casos, ya que no todos los sujetos se encuentran en igualdad de condiciones; ello implica hacerse cargo del otro incluso cuando este no puede corresponder en igualdad. Es decir, el sujeto se constituye en una relación recíproca donde el yo se comprende a sí mismo a través del otro por medio de una

disposición sensible a la vulnerabilidad del otro y a responder a ella. La convivencia sana entonces se construye a partir del reconocimiento mutuo y el cuidado, en una responsabilidad ética, núcleo de los vínculos humanos más allá de la norma, entonces la ruptura del vínculo social es entonces una crisis del reconocimiento. El sufrimiento ya no puede reducirse a una experiencia individual; es, más bien, una forma de inscripción de lo social en el sujeto, por lo que el sufrimiento contemporáneo habrá de entenderse como una categoría política, en tanto que revela las formas en que las sociedades distribuyen la vulnerabilidad. No todos sufren de la misma manera, ni por las mismas razones; existen jerarquías del dolor que responden a estructuras de poder que determinan qué vidas son protegidas y cuáles son expuestas al daño; esta idea cuestiona la ilusión de igualdad que muchas instituciones proclaman.

Conclusión

El desafío del combate a la violencia no es menor; implica desnaturalizarla, cuestionar las estructuras que la producen y reconocer la dignidad de las subjetividades que han sido históricamente atravesadas por el daño, así como asumir la responsabilidad ética de transformarla. Porque, en última instancia, lo que está en juego no es la explicación de un fenómeno social, más bien la posibilidad de imaginar un mundo donde la vida no esté organizada en torno al sufrimiento. La producción social del sufrimiento es el resultado de decisiones políticas, económicas y de imaginarios culturales que pueden ser transformados. Por lo que la subjetividad se conduce en un campo de fuerzas donde lo que parece natural es, en realidad, el producto de relaciones históricas de poder. En este sentido, la escuela como institución socializadora es fundamental para promover prácticas

pedagógicas sensibles que se inscriban en la alteridad, el respeto y la apuesta por el reconocimiento del otro y su vulnerabilidad. Sin embargo, reconocer esta posibilidad no implica desconocer la profundidad del daño. La interiorización del daño plantea un desafío ético y político fundamental. Si la violencia se ha naturalizado hasta el punto de formar parte de la experiencia cotidiana, ¿cómo es posible nombrarla, visibilizarla, cuestionarla? Complementariamente, pensarla desde la subjetividad implica reconocer que el daño no habrá de contemplarse en términos de agresión física o material, sino en la manera en que configura las formas de ser en el mundo.

Así, la dominación se vuelve eficaz precisamente porque no se percibe como tal; aquí radica la importancia de una mirada crítica que interrogue sus condiciones de posibilidad. La herida social no solo separa; también puede, en ciertas condiciones, ser punto de encuentro. Compartir la experiencia del daño abre espacios de reconocimiento que permitan reconstruir el lazo social desde una base distinta, más consciente de la vulnerabilidad y más comprometida con la dignidad del otro. Esta posibilidad, sin embargo, no está garantizada: depende de las prácticas, de las decisiones y de las formas en que se elige responder a la violencia. La reconstrucción del vínculo social requiere, por tanto, de un trabajo que va más allá de la intervención discursiva, implica generar condiciones para el encuentro, para la escucha, para el reconocimiento de la diferencia; esto significa asumir el conflicto como posibilidad de encuentro.

El planteamiento es contundente, la violencia produce sujetos heridos, pero también sujetos que, en medio de esa herida, buscan formas de sentido, de resistencia y de reconstrucción. Es en esta tensión donde se juega la posibilidad de

pensar alternativas, de abrir espacios para una vida distinta, donde el sufrimiento no sea la condición normalizada de la existencia y desde la escuela se pueda responder ante tales desafíos del presente siglo.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Argentina: Paidós.
<https://ezequielsingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>
- Agudelo, J., Isaza, B., & Mercado, E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico son una oportunidad para construir paz en el aula. *Plumilla Educativa*, 23(1), 45-67.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3344.2019>
- Aguilar, Á. Torre, L., & Aguado, G. (2010). La reflexión como elemento central de la práctica docente. *Educación y ciencia*, 1(37), 23-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/7183/718378127002.pdf>
- Alzugaray, C., Fuentes, A., Villagrán, L. y Moraga, R. (2023). La adversidad y sus consecuencias psicosociales, comunitarias y de exclusión social. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales* (29), 117-138.
<https://doi.org/10.51188/rrts.num29.701>
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Editorial GRAO.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=444675>
- Azerêdo, T. (2014). *Ética y competencia*. Brasil: Octaedro Editorial.
<https://octaedro.com/libro/etica-y-competencia/>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
bauman-zygmunt-modernidad-lc3adquida.pdf
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión*

- Cultural*. El Roure Editorial.
<https://archive.org/details/bernstein-b.-poder-educacion-y-conciencia/page/n1/mode/2up>
- Bourdieu, P. & Passeron, P. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular. Madrid.
<https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Butler, J. (2018). *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. México: Paradiso Editores.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59865004010>
- Butler, J. (2020). *The force on nonviolence*. Londres: Verso.
<https://share.google/wV8jaEM8zb6bCJSk0>
- Chavez, L. & Rodríguez, D. (2024). Presentación. Violencias, re-existencias y educación: entramados complejos para sostener la vida en espacios pedagógicos. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 45(178), 1-7.
<https://doi.org/10.24901/rehs.v45i178.1111>
- Carrasco, M. y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Castoriadis, C. (2023). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*, México, Fondo de Cultura Económica.
<https://share.google/wV8jaEM8zb6bCJSk0>
- Cullen, C. (2009). *Entrañas Éticas De La Identidad Docente*. Argentina: LA CRUJÍA.
<https://archive.org/details/cullen-c.-entranas-eticas-de-la-identidad-docente>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- Di Napoli, P. & Pogliaghi, L. (2019). Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-23.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-015)
- Elias, N. (2015). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina33408.pdf>
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Argentina: Siglo XXI Editores.
<https://proletarios.org/books/Foucault-Michel-El-Poder-Una-Bestia-Magnifica.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores. [Freire Paulo - Cartas a quien pretende educar.pdf - Google Drive](#)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fromm, E. (2011). *El arte de amar*. México: Paidós.
<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Fromm,%20Erich%20-%20El%20arte%20de%20amar.pdf>
- Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES, COMIE.
<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *En Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. Pp. 148-168. Instituto Español de Estudios Estratégicos, Ministerio de Defensa: España.
https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*.

- México: Taurus.
<https://sicologias.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/01/14b-giddens-los-efectos-de-la-globalizacic3b3n-en-nuestras-vidas.pdf>
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo Del Rostro. En *Escritos*. (19)43. pp. 337-349. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6718>.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg), XVII(1 y 2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- González, R. & Flores, D. (2023). La reflexión metodológica en la investigación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 1-4. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553476030019/553476030019.pdf>
- Guajardo, G., Toledo, M., Miranda, C., & Sáez, C. (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta de moebio* (65), 145-158. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200145>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder. https://www.u-cursos.cl/facso/2019/2/ANT00009/1/material_docente/bajar?id_material=2888708
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta. [Honneth Axel - La Sociedad Del Desprecio.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf)
- López, M. (2009). Educación Humanista: Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin. Tomo I. México: GERNIKA. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883009.pdf>
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia en América Latina: Oportunidades, perspectivas y proyecciones. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1608>
- Marcelino, M., Martínez, M. y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Martín, F. (2020). La Agresividad humana y sus interpretaciones. *La Abolafia: Revista de Humanidades y Cultura*. 20, pp. 427-441. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7720611>
- McLaren, P., y Huerta, L. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria. *Innovación Educativa*, 11(57), 225-231. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350025.pdf>
- Medina, R. & Ortega, M. (2025). Gestión de la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(38), 2206–2221. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045>
- Moreno, L. (2021). ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación? *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(2), 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.386>
- Najmanovich, D. (2024). La normalización de la violencia. El adiestramiento cotidiano en la pedagogía de la crueldad. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (29) 105. <https://www.redalyc.org/journal/279/27980009002/html/>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz. [Nussbaum - Sin fines de lucro.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf)
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Barcelona, Debolsillo. <https://editorialkuruf.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/213.ante-el-dolor-susan-sontag..pdf>
- Silva, L., & Gualdrón, E. (2023). Narrativas de vida, un medio para sanar heridas sociales en entornos educativos. *Praxis & Saber*, 14(36),

- 93-112.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15128>
- Silva, A. (2006). La cultura de la violencia: la transgresión y el miedo de los adolescentes. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 16(47), 664-674. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504705.pdf>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida, ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial GRA. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055025.pdf>
- Popkewitz, T. (2012). Estudios comparados y “pensamiento” comparado inimaginable: la paradoja de la “razón” y sus abyecciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 22, pp. 17-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804002.pdf>
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes*. Lima: CLACSO. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. [Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804002.pdf)
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la Interpretación: Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores; Universidad Iberoamericana <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/ricoeur-teoria-de-la-interpretacion-siglo-xxi.pdf>
- Ricoeur, P. (2006b). *Caminos del reconocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica. [Ricoeur, Paul. Caminos Del Reconocimiento: Archive](https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804002.pdf)
- Ruiz, D. (2012). Hacia un instructivo para la redacción de artículos de reflexión. *Hexágono Pedagógico*, 3(1), 3-19. <https://doi.org/10.22519/2145888X.275>
- Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias. pp. 35-50. En Balagué, C. (comp.). *Desafíos para una educación emancipadora*. Santa Fe. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era. [Scott, James C. Los Dominados Y El Arte De La Resistencia](https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804002.pdf)
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>
- Urbina, J. (2015). ¿Y si no me reconozco en él, quién soy? Aproximaciones al “reconocimiento mutuo” en perspectiva de una filosofía de la educación para las paces. *3.er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. FFYL, UNAM; ALFE. 129 <https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/issue/view/4/showToc>
- Vargas, E. (2023). Violencia y Poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de Educación Primaria. *Saberes y prácticas. revista e Filosofía Educación*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.087>
- Vejar, D. (2014). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: una contribución al debate desde América Latina. *Trabajo y Sociedad* (23), 147-168. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334695008.pdf>
- Vergara, S., Hevia, F., & Muñoz, M. (2023). Violencia y aprendizajes básicos. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1443>
- Touriñán, J. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>
- Villarreal, J., Rosales, Y. & Rivera, A. (2018). La perspectiva hermenéutica y el sentido de la comunicación en el contexto de la sociocultura. *Anagramas Rumbos Y Sentidos De La Comunicación*, 16(32), 85-93. <https://doi.org/10.22395/angr.v16n32a5>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Diego Uriel Ramírez Teoyotl.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Diego Uriel Ramírez Teoyotl: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

