

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Violencia ontológica y educación superior: una primera aproximación desde la experiencia en una universidad de los llanos orientales de Colombia

Jorge Sánchez-Maldonado^a, Gloria Clemencia Valencia González^b y Luis Guillermo Restrepo Jaramillo^b

Corporación Universitaria del Meta^a. Universidad Católica de Manizales^b, Colombia.


Recibido: 23 de julio 2024 - Revisado: 12 de agosto 2024 - Aceptado: 24 de octubre 2024


RESUMEN

El artículo investiga la noción de violencia ontológica en la educación superior, específicamente en una universidad en los Llanos Orientales de Colombia. Se propone que debe ser entendida como las barreras que impiden la manifestación de la alteridad como posible forma de ser en el ámbito universitario. Este estudio busca comprender cómo esta violencia afecta las trayectorias de vida de los estudiantes y sus experiencias educativas. Se utilizó una metodología cualitativa basada en la etnografía comprometida y colaborativa. La recolección de datos incluyó observaciones y análisis de diario de campo en el que se registró la interacción con estudiantes de la universidad. Este enfoque permitió una comprensión profunda y situada de las experiencias y contextos de los sujetos de estudio. Los resultados preliminares revelan que la violencia ontológica se manifiesta a de manera velada por la autoridad que nos reviste como maestros y en prácticas que invisibilizan y anulan las alteridades de los estudiantes. Estos enfrentan desafíos significativos al intentar mantener su identidad en el entorno universitario. Las narrativas muestran cómo utilizan sus experiencias de discriminación como pretextos para el aprendizaje y la investigación, generando una pedagogía que reconoce y reafirma la alteridad. La investigación destaca la necesidad de una pedagogía profunda que priorice el cuidado y la ética en las relaciones educativas, sin descuidar las historias que hay detrás de cada rostro de los estudiantes. La etnografía comprometida proporciona una herramienta valiosa para evidenciar y confrontar estas formas de violencia, permitiendo la co-creación de mundos posibles dentro del espacio educativo.

*Correspondencia: Jorge Sánchez-Maldonado (J. Sánchez-Maldonado).

 <https://orcid.org/0000-0001-9200-7821> (jorge.sanchez@unimeta.edu.co).

 <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635> (gcvgttecn@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-8498-0274> (lgrestrepo@ucm.edu.co).

Palabras clave: Alteridad; educación superior; Etnografía comprometida; Violencia ontológica; pedagogía profunda.

Ontological Violence and Higher Education: A Preliminary Approach Based on the Experience at a University in the Eastern Plains of Colombia

ABSTRACT

This article investigates the notion of ontological violence in higher education, specifically in a university located in the Llanos Orientales region of Colombia. It proposes that such violence should be understood as the barriers that prevent the manifestation of otherness as a possible way of being in the university environment. This study seeks to understand how this violence affects students' life trajectories and their educational experiences. A qualitative methodology based on engaged and collaborative ethnography was used. Data collection included observations and field diary analysis, in which interactions with university students were recorded. This approach allowed for a deep and situated understanding of the experiences and contexts of the study subjects. Preliminary results reveal that ontological violence manifests covertly through the authority vested in us as teachers and through practices that invisibilize and nullify students' otherness. Students face significant challenges when trying to maintain their identity within the university setting. The narratives show how they use their experiences of discrimination as learning and research pretexts, generating a pedagogy that recognizes and reaffirms otherness. The research highlights the need for a deep pedagogy that prioritizes care and ethics in educational relationships, without neglecting the stories behind each student's face. Engaged ethnography provides a valuable tool for uncovering and confronting these forms of violence, allowing for the co-creation of possible worlds within the educational space.

Keywords: Otherness; higher education; committed Ethnography; Ontological Violence; Deep Pedagogy.

1. Introducción

1.1. Aproximación al problema de investigación

Desde 1991, la Constitución Política de Colombia reconoció oficialmente en todo el territorio nacional la diversidad étnica y cultural. Esta constitución rectificó las injusticias normalizadas socialmente por la Constitución Política de 1886 que proclamaba que la nación colombiana era mestiza, católica-apostólica-romana y con el idioma español como el único oficial.

No obstante, que la manera de pensar de una sociedad no se encuentra determinada “en última instancia” por el sistema jurídico político imperante, se mantienen presentes formas de relacionamiento que genealógicamente se pueden ubicar en las dinámicas históricas que generaron estas jerarquizaciones y exclusiones derivados del mundo colonial. A la persisten-

cia de estas formas de relacionamiento se lo puede reconocer como colonialidad del poder (Quijano, 2014a, 2014b), del saber (Castro-Gómez, 2000; Lander, 2000) y del ser (Maldonado-Torres, 2007).

De otro lado -y también de manera clara- el hecho de que la Constitución colombiana de 1886 no reconociera la existencia de pueblos negros, indígenas y Rrom en el país, así como los mundos de vida que encarnan sus existencias, no se identificaba automáticamente con la realidad de una supuesta inexistencia de estos pueblos. Sin embargo, como acuerdo de convivencia *erga omnes*, la Constitución no sólo los producía como invisibles (Grosfoguel, 2011; Sousa Santos, 2011), sino que anulaba e invalidaba sus existencias y sus mundos.

Así, desde 1991, según el orden constitucional nacional, la diversidad étnica y cultural es constitutiva de la nacionalidad colombiana y mediante varios artículos define que todas las culturas que forman parte de la nación gozan de la misma dignidad (Art. 7; Art. 70 Constitución Política de Colombia de 1991). Además, se han reconocido una serie de derechos conexos al de la diversidad cultural como aquellos asociados al territorio, figurando de manera cada vez más clara reconocimiento a espacio-territoriales-culturales en los que estos sujetos y sus mundos “pueden ser”, tales como los resguardos (para poblaciones indígenas), los territorios colectivos (pueblos negros, afrodescendientes, palenqueros y raizales) y las kumpaños (para los miembros del pueblo Rrom o gitano).

Estos espacios vitales o “formas territoriales” aparecen como lugares por excelencia en los cuales se puede *ser* desde la diversidad que se encarna. Ser indígena en el resguardo o negro en su territorio colectivo parece un hecho menos problemático que serlo en la ciudad o en otros espacios.

Además, estas formas territoriales dan cuenta de que en esos contextos no sólo se trata de un espacio biofísico territorializado por sus habitantes, sino que la vida en esos lugares indican la existencia de otros mundos posibles: otras formas económicas más allá de la forma dominante de economía que conocemos, otras interacciones con la naturaleza, otra manera de entender, aprehender y conocer el mundo, otras éticas, otras formas de organización política, otras sensibilidades, otras formas de cuidado, otras vidas, otras formas de ser y habitar el mundo tan validas como las nuestras (Escobar, 2005, 2008, 2010, 2012, 2015).

No obstante lo anterior, procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales en nuestra Colombia, han llevado a que miembros de estos grupos desenvuelvan sus vidas en espacios de existencia más allá y por fuera de los señalados anteriormente (resguardos, territorios colectivos y kumpaños). Esto los lleva a cohabitar diversos contextos sociales en los que la apuesta por la educación constituye un elemento de conexión entre ellos, sus comunidades y los espacios que en su presente habitan. Muchos de ellos adelantan estudios como parte del proyecto y agendas políticas de los pueblos a los que pertenecen.

Esta situación, ha llevado a la propuesta del concepto de “ecologías humanas” desde el Semillero de Investigación Interdisciplinario en Ecologías humanas y estudios biopolíticos – ÚRUTA, un grupo de trabajo que constituye un espacio para el reconocimiento de situaciones en las que los sujetos con los que se adelanta la intervención en trabajo social se encuentran en situación de vulnerabilidad. Estas situaciones se constituyen en pretextos para la investigación formativa, generando procesos de reflexión crítica emergente de los intereses de los estudiantes y sus comunidades, lo que añade cierta fuerza a los procesos de formación, en tanto que se tocan asuntos que muchas veces tocan sus vidas. ÚRUTA propone el concepto de ecologías humanas en plural, partiendo del entendimiento de que los sujetos en mención se encuentran en “contextos sociales, económicos, culturales, políticos y territoriales concretos que pueden resultar hostiles o favorables para la materialización de los derechos conexos a la humanidad y a sus vidas... cada una de estas ecologías debe entenderse

en su propio contexto, lo que implica de entrada el compromiso por comprender de manera situada las realidades vividas por individuos y grupos humanos en territorios específicos” (ÜRÜTA, 2020).

La investigación centra su atención en los relacionamientos en los que estos sujetos se ven envueltos más allá de sus territorios en el escenario educativo universitario. El contexto de ocurrencia de la investigación es el de una institución de educación superior ubicada en la Orinoquia colombiana y se retoma el concepto de “violencia ontológica” propuesto por Podestá (2015) como herramienta que permite comprender una forma de mutilar/impedir la alteridad como posible forma de ser en el contexto universitario.

“Violencia ontológica” es una violencia que no es física. Para esta investigación es fundamental plantearla de este modo porque, aunque no hace referencia a una bala que mata o una bofetada, en lo que va del curso de la investigación en nuestro país, pareciera ser condición de posibilidad para que aparezca aquella violencia física como una suerte de justificación. Cuando se dice “violencia ontológica” en este campo, se hace referencia a aquellas manifestaciones en las que el ser y su mundo son violentados por otros seres y mundos en el ámbito educativo. Este es un trabajo que en términos generales se pregunta por las relaciones y tensiones entre mundos, y tiene su foco en la manera en la que, en el contexto universitario, esas mismas tensiones crean, a su vez, otros mundos posibles en el campo educativo.

1.2. El contexto de ocurrencia: encuentro entre mundos y violencia ontológica

Este artículo se escribe desde los llanos orientales colombianos. Es una región donde existe una institución de educación superior en la cual se adelanta la investigación doctoral titulada *ÜRÜTA: la vida de las cosas descuidadas y la superación de la violencia ontológica en el contexto universitario de Unimeta*. Según el diccionario sikuani-español (Queixalos, 1998), hace referencia a “sonarle a uno en los oídos los sonidos característicos de un lugar”, este término se tomó prestado del sikuani, lengua hablada por pueblos originarios que históricamente han habitado la región, y de los cuales, varios de sus jóvenes se han trasladado a estudiar en la institución y forman parte del semillero ÜRÜTA con el cual se adelanta la investigación.

En esta institución confluyen sujetos de la diversidad cultural provenientes de distintos lugares y culturas de la región, pero la diversidad a la que se hace referencia en relación con la violencia ontológica, no se puede reducir ni a lo cultural, étnico, racial o de género, sexo, espiritualidades; ni a ninguna de las diferenciaciones a las que estamos acostumbrados aplicar cuando nos encontramos con un sujeto que es Otro distinto de nosotros.

Precisamente, el concepto de violencia ontológica busca cuestionar ese tipo de diferenciaciones, para centrar la atención en el ser, más allá de cualquier apropiación de los otros, por parte de un sujeto aséptico que conoce “el mundo” desde afuera. Este concepto contribuye a la apuesta metodológica de la etnografía comprometida y colaborativa por un lado (Katzner et al., 2022; Segovia et al., 2021) y a la consolidación de la apuesta por una pedagogía profunda basada no sólo en el reconocimiento de la alteridad (Dussel, 1980), sino en su reafirmación a partir de la confrontación inmediata (Varela, 2003) de las situaciones en las que este tipo de violencia emerge en la práctica educativa.

La propuesta de “violencia ontológica” se basa en la observación de las barreras y cortes que experimenta “la alteridad como posible forma de ser” y de la manera en que estas posibles formas de alteridad en lucha por mantener su existencia configuran mundos posibles en interacción con otros, pero que son violentados. Así, la pregunta que orienta la pesquisa es ¿de qué manera se manifiesta la violencia ontológica en la trayectoria de vida de los sujetos de la educación en el contexto universitario de Unimeta?

2. Objetivo(s) de la investigación

El objetivo general de la investigación es describir las formas en las que la violencia ontológica se manifiesta en las trayectorias de vida de los sujetos de la educación en un contexto universitario como el de la Corporación Universitaria del Meta en los llanos orientales de Colombia. De ello, se deriva una apuesta metodológica que ubica al docente como un sujeto implicado en el proceso de producción de conocimiento, en tanto que conocer de dichas manifestaciones lleva a preguntarse por las historias que hay detrás de los rostros con los cuales se encuentra en los espacios académicos que sirven como lugar de interacción con otros. Estos espacios académicos corresponden a las carreras de Trabajo Social y Derecho y los contextos que se crean cognitiva y ontológicamente tienen que ver con saberes como la antropología, la filosofía y la investigación formativa.

A su vez, el docente, como sujeto comprometido busca comprender, a partir de su experiencia con otros sujetos de la educación, la emergencia de situaciones y tensiones que reclaman una habilidad ética (Varela, 2003), esto es: una disposición ético-política-afectiva hacia el otro que puede entenderse como “cuidado” (Puig de la Bellacasa, 2011) y el posicionamiento, como maestro, frente a la necesidad de plantearse una apuesta por una pedagogía -que no una pedagogía- que considere seriamente las historias detrás de cada uno de los sujetos con quienes interactúa (Dussel, 1980).

3. Diseño metodológico de la investigación

“Comprender”, como parece sugerir lógicamente la investigación planteada, nos ubica en el terreno de la investigación cualitativa, entendida como una forma de abordar la realidad y la producción de conocimientos sin el deseo de “medir” hechos que le son externos al “sujeto que conoce” para luego “determinar leyes universales” (positivismo). En lugar de ello, la investigación busca aproximarse a un fenómeno para ahondar en él, identificar las fuerzas e interacciones que lo producen, las implicaciones sociales, culturales y políticas de dichas fuerzas y las imposibilidades de transformación que pudieran emerger de dicha comprensión.

En este sentido, la noción de contexto es un complemento metodológico que permite observar y describir cómo se manifiesta la violencia ontológica en las trayectorias de vida de los sujetos de la educación.

Para Grossberg (2010), un contexto puede definirse teóricamente como una singularidad que, al mismo tiempo, es una multiplicidad. Es un ensamblaje activo, organizado y organizador de vínculos que condiciona y modifica la función, la distribución y los efectos –el ser y la identidad mismos– de los acontecimientos que están activamente implicados en la creación del propio contexto. Los contextos se generan incluso mientras “articulan” los “hechos” o individualidades que los componen. Además, los contextos están siempre en relación con otros contextos, produciendo complejos juegos de relaciones y conexiones multidimensionales (Grossberg, 2010).

El Contexto ofrece la oportunidad de evidenciar las conexiones entre las trayectorias de los sujetos del acto educativo en la universidad, teniendo en cuenta cómo la violencia ontológica aparece en sus vidas (antes) y en la práctica educativa de sus aprendizajes (ahora). Hay que recordar en este punto, que la práctica educativa vincula sus vidas y la de los profesores, lo que lleva etnográficamente a describir los relacionamientos que tienen lugar en el contexto. En este sentido, el contexto está conectando la nuda vida (la del ser viviente) y la vida cualificada (la del ser que se educa para aportar a la sociedad) (Agamben, 1998).

Como se ha manifestado anteriormente, la violencia ontológica no requiere de un golpe, un corte o un disparo para hacer daño. La violencia a la que se hace referencia se esconde

tras nuestros actos simples y es velada en nuestra cotidianidad por la autoridad que nos reviste ser maestros, poniendo en tensión la necesidad de aquella “habilidad ética” de “darnos cuenta de...” en situaciones concretas de la vida en el aula. Estas situaciones demandan una confrontación inmediata en el sentido en que obliga a caer en la cuenta de las afectaciones que nuestra interacción con otros genera.

En el plano metodológico, la investigación se orienta fundamentalmente por los caminos que ofrece la etnografía (Guber, 2011; Restrepo, 2018) y hace un énfasis en las aportaciones de las “etnografías irreverentes, colaborativas y comprometidas” (Katzer et al., 2022; Segovia et al., 2021).

En este sentido, el artículo tomará un giro, implicará dar cuenta de un camino que ha sido recorrido con-otros-que-son-radicalmente diferentes, miembros de los pueblos sikuani, jiw, campesinos y miembros de la comunidad LGBTIQ+ que confluyen en el contexto universitario para estudiar sus carreras profesionales.

Es probable que la formación en antropología y en temas de interculturalidad haya generado en mí cierta sensibilidad por la diferencia y que ella se active de manera muy especial en este contexto para poder identificar estas formas sutiles de violencia contra la alteridad. Quizás por ello, nuestros interlocutores han desarrollado cierta empatía o confianza para compartir conmigo sus procesos e intereses.

Como bien se ha planteado más arriba, este trabajo se enfoca en el contexto universitario de la Unimeta y dentro de ella, en los contextos del acto educativo que se generan a partir de la interacción entre docente y estudiantes. Estos contextos se ven interpelados por la existencia de sujetos que, inmersos en relaciones sociales específicas, ven cortadas sus posibilidades de ser, que es lo que llamamos “alteridad como posible forma de ser”.

4. Un camino de aprendizajes para transformar mundos en y desde el contexto universitario

Las situaciones que envuelven las vidas de los estudiantes en el contexto universitario han sido tomadas como pretextos de aprendizaje e investigación por ellos mismos, lo que hace que la enseñanza espacios académicos como metodología de la investigación, antropología, epistemología de las ciencias sociales y las actividades del Semillero ÚRUTA, resulte ser una especie de caja de resonancia de sus trabajos y agendas. Es en este sentido, que la etnografía que orienta nuestro trabajo es una etnografía comprometida.

Este tipo de etnografía desafía la tarea tradicional de describir y dar cuenta de las cosas que se observan desde afuera teniendo como principal instrumento de trabajo formatos de observación esquemáticos. En lugar de ello, la narración adquiere un lugar central y no es únicamente la voz del investigador la que aparece en la investigación, sino las de los sujetos implicados, de allí que se reconozca la naturaleza colaborativa y comprometida, además de irreverente de este tipo de etnografía.

La etnografía colaborativa y comprometida desafía las tradicionales prácticas colonizadoras de las ciencias sociales. Si bien se trata de una investigación doctoral en la que el tejedor de la obra de conocimiento somos los investigadores, ese ego del investigador es entendido desde el soy-porque-somos, es decir, que no puede haber una pedagogía profunda, hacia la que busca caminar esta investigación, sin el *cara-a-cara* de la relación maestro-estudiante para transformar las formas de violencia ontológica que se enfrentan en la educación.

5. ÜRÜTA: contexto para oír los sonidos de aquello que ha sido descuidado

El contexto de la investigación está enmarcado en una región que se ha venido conformando históricamente en medio de la violencia de un conflicto armado cuyas formas territoriales todavía se siguen indagando. La educación en el nivel superior ha venido consolidándose, primero, con una universidad pública en 1983 y luego, con una universidad privada que opera desde 1985. Es la segunda el lugar de enunciación de este artículo. La gente, dicen los viejos, “tenía que irse de aquí, si lo que quería era estudiar, nunca más volvían, era raro el que lo hacía”, cuentan.

En otro trabajo hemos dicho que la principal diferencia entre esas dos universidades del territorio es que la universidad pública estaba orientada a potenciar los procesos agronómicos y económicos, mientras que la segunda, Unimeta, empezó a existir con una clara preocupación por pensar la relación entre la gente, la cultura, la historia, la educación y el territorio (Sánchez-Maldonado y Mojica Sánchez, 2024). Hoy, 39 años después, existen más universidades, pero son sedes satélites de instituciones nacionales que están disgregadas por todo el país. Villavicencio, se ha venido constituyendo en un contexto receptor de procesos migratorios que evidencian su calidad de enclave económico tanto por los procesos del extractivismo de hidrocarburos, como por el imaginario de ser “la puerta de oro del llano” y sus implicaciones para el turismo de naturaleza y aventura (Sánchez-Maldonado, 2022) es desde diversas áreas de la región y sus comunidades que llegan los estudiantes que forman parte de ÜRÜTA.

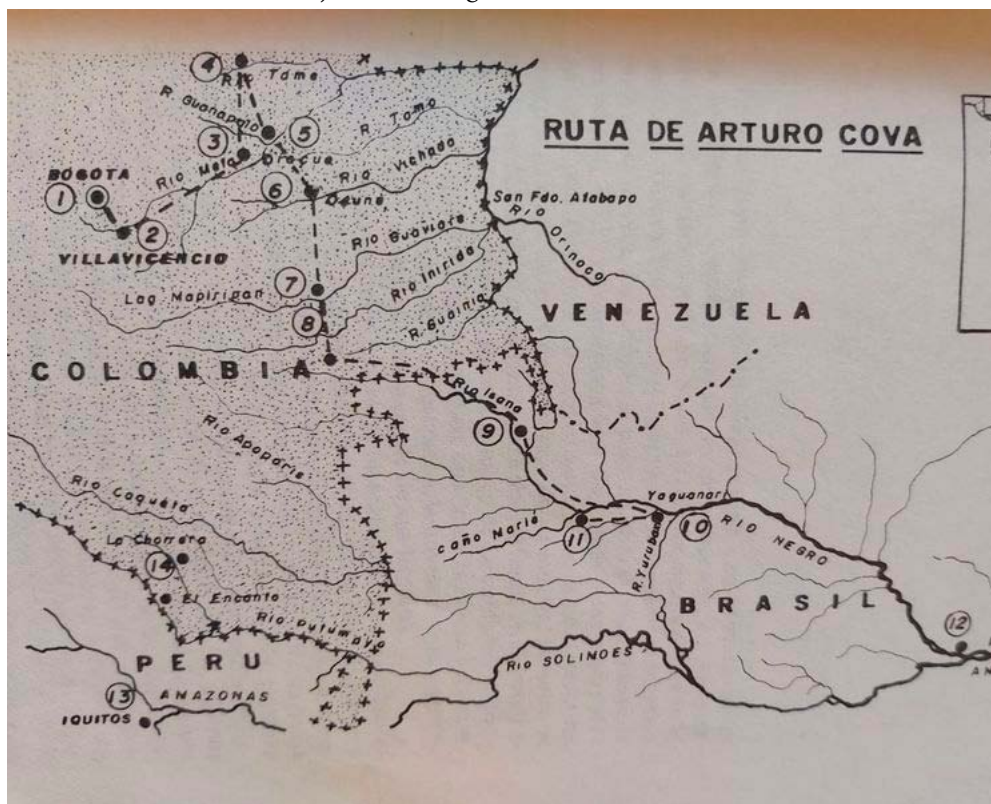
La visión dominante sobre los llanos orientales colombianos puede comprenderse teniendo en cuenta los conceptos de “geografía de la imaginación” y “geografía de la gestión” que ha propuesto la profesora Margarita Serge (2013) para pensar la integración de las zonas de frontera a la economía colombiana (Serge, 2013).

Serge (2013) hace un vínculo entre estos dos conceptos y las formas históricas en las que un Estado nacional se ha relacionado con los territorios. Así, “geografía de la imaginación” designa la forma en que desde el poder estatal y centralizado se concebía la existencia de “territorios nacionales” en los que sólo se ejercía soberanía a través de las fuerzas armadas. Estos territorios eran entendidos como “agrestes” y “salvajes”, con recursos naturales y casi que sin gente. Una de las obras más llamativas de la literatura en la región, *La Vorágine*, de Rivera (2023), narra la forma en que esta zona del país se vinculó a los mercados globales a partir de la explotación del caucho, aunque concretamente se habla de la Orinoquia-Amazonía, esta bella obra permite identificar de manera muy descriptiva lo agreste del territorio y la violencia que lo habita (Rivera, 2023).

La “geografía de la gestión”, por su parte, se refiere a las dinámicas sociales, políticas y culturales asociadas a la formación local del Estado en la que las instituciones que deberían estar orientadas a la gestión de las necesidades y problemáticas de las poblaciones allí asentadas, son usurpadas por elites locales y en algunos casos, por grupos armados al margen de la ley que han alimentado una guerra por más de 60 años en el país. De muchos de estos espacios territoriales y sus comunidades provienen los estudiantes universitarios con los que se adelanta la investigación.

Figura 1

Ruta de Arturo Cova. Personaje de La Vorágine.



Nota: Su travesía en la novela de Rivera describe cómo experimentó las violencias que se ejercían sobre los habitantes de la Orinoquia colombiana en los tiempos de la explotación del caucho. Fotografía tomada de: <https://humanidades-digitales.pubpub.org/pub/naturaleza-y-sociedad-trazando-dos-conflictos-en-lavoragine/release/8> acceso el 22 de julio de 2024.

Estas experiencias, en las que los estudiantes se han visto vulnerados en sus formas de ser-habitar el mundo, que traen consigo de manera silenciosa muchas veces, han sido compartidas por ellos en las aulas y tomadas como pretextos de aprendizaje e investigación por ellos mismos. Esto tiene sentido en la medida en que, dado que los espacios académicos en los que confluimos promueven reflexión sobre las historias de las que son herederos resulta ser una especie de escenario en el que las problemáticas que han ido identificando a través de su experiencia de vida, se traducen en intereses de investigación y acción en aras de transformar las condiciones que hacen posible la violencia ontológica.

También, las historias que hay detrás del rostro de cada uno de ellos como estudiantes provenientes de diversos lugares de la región, dan sentido de existencia tanto a las asignaturas como al grupo de investigación y lo constituyen en una suerte de caja de resonancia de sus trabajos y agendas, estas últimas entendidas como el legítimo derecho de sus comunidades a adelantar procesos de transformación de sus realidades en las que ideologías políticas tradicionales no tienen cabida, sino más bien, la expresión de la voluntad de vivir de estas comunidades, sus miembros y sus culturas. Es en este sentido, que la etnografía que orienta el trabajo es una etnografía comprometida.

La etnografía comprometida desafía la tarea tradicional de describir y dar cuenta de las cosas que se observan “desde afuera”, así como las tradicionales prácticas colonizadoras de las ciencias sociales. Si bien se trata de una investigación doctoral en la que el tejedor de la obra de conocimiento es quien escribe estas letras, ese “soy yo” del investigador y docente es transformado en la práctica educativa cuando vincula como posibilidad de ser la relación con el otro (que es el estudiante) y generan una resonancia con el “soy-porque-somos”. Esto es precisamente lo que nos lleva a sugerir la existencia – y la necesidad- de una pedagogía profunda. En otras palabras, no puede haber una pedagogía profunda, hacia la que busca caminar esta investigación, sin el *cara-a-cara* de la relación maestro-estudiante como elemento fundante de procesos de transformación de mundos cognitiva y ontológicamente, no sólo conocemos, también somos y aprendemos juntos.

6. Resultados preliminares de la investigación: trazos de una etnografía comprometida sobre la violencia ontológica y sus posibilidades de superación

Se suele asociar la generación de los resultados de una investigación con el nivel de alcance que se ha logrado en relación con los objetivos planteados por dicha pesquisa. Describir las formas en las que la violencia ontológica se manifiesta en las trayectorias de vidas de los sujetos de la educación lleva, como estrategia de comunicación de lo alcanzado y descubierto hasta el momento, a la implementación práctica del método etnográfico.

En este apartado, compartimos trazos etnográficos de una investigación que aún no termina y que sugiere que se trata de un camino mucho más largo. Por trazos etnográficos hacemos referencia a fragmentos del diario de campo del investigador. El diario de campo etnográfico se emplea en la clase, tomando notas dispersas que luego se convierten en una narración del encuentro entre profesor y estudiantes como un acontecimiento. El diario de campo -como instrumento, si se quiere- se alimenta de las experiencias vividas en el acto educativo, en las discusiones, preguntas, cuestionamientos y conversaciones. Una vez finalizadas las clases, el docente investigador se dedica a reconstruir lo que ha con-vivido con sus estudiantes en cada espacio académico y extraacadémico (Semillero ÜRÜTA), orientando investigaciones que trascienden los objetivos de una investigación doctoral y que motivan a pensar en seguir profundizando en el conocimiento del tema propuesto, quizás potenciando la existencia de un programa de investigación sobre violencia ontológica.

Las prácticas del conocimiento (Guyot, 2017) en la Corporación Universitaria del Meta que han permitido la recolección de los datos etnográficos datan de 2018. Por “prácticas del conocimiento” Guyot entiende todo aquello que podemos hacer profesionalmente en virtud de nuestros conocimientos y habilidades adquiridos por nuestra formación. Así, la orientación de cursos académicos de las carreras de Trabajo Social, Comunicación Social y Periodismo y Derecho vincularon diversos saberes de las ciencias sociales y humanas con los que la antropología ha dialogado. Estos cursos eran antropología social y cultural, epistemología de las ciencias sociales, metodologías de la investigación social, filosofía y sociología del derecho, investigación sociojurídica, entre otras asignaturas.

De otro lado, desde la jefatura de la carrera de Trabajo Social hubo necesidad de cumplir con dos tareas. La primera tenía que ver con la dinamización de una línea de investigación sobre las relaciones entre sociedad y medioambiente, la segunda, tenía que ver con la creación de un semillero de investigación.

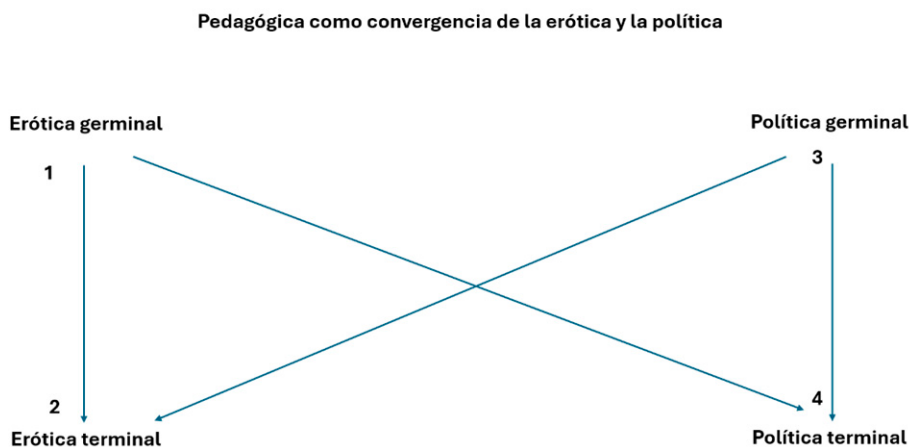
En Colombia, un semillero de investigación vincula a estudiantes y profesores que se juntan para desarrollar investigaciones que forman como investigadores a sus miembros en ámbitos específicos del conocimiento. A menudo, dependiendo del profesor, se opta por que las actividades del semillero giren en torno a los intereses investigativos de los estudiantes. El

profesor deberá tener las posibilidades de identificar en qué temas puede apoyar en la investigación formativa de sus estudiantes y consolidar procesos de aprendizaje extracurricular, porque son actividades que van más allá de las clases formales y obligatorias.

El semillero emergente de esta situación fue el Semillero ÜRÜTA. Este se constituyó en el espacio a través del cual los estudiantes fueron perfilando sus propuestas de investigación, para luego culminar haciendo sus respectivas tesis, que les permitieron optar al título profesional que habían decidido obtener en la universidad. Para identificar los problemas de investigación, los estudiantes entraron en diálogo con el docente a partir de la puesta en escena, algunos elementos de la pedagogía latinoamericana de Dussel, particularmente la explicación del tránsito de la erótica y política germinales hacia la erótica y política terminales (Dussel, 1980).

Figura 2

Se reproduce fielmente el esquema proporcionado por Dussel sobre el paso de las eróticas y políticas germinales a las fases terminales.



Nota: Este esquema permite en la práctica pedagógica profunda, identificar los lazos individuales-comunitarios-territoriales de los estudiantes con sus intereses gnoseológicos.

En este esquema, Dussel (1980) muestra, por un lado, la vinculación de todo sujeto que está inmerso en un proceso educativo y aprendizaje -y de producción de pensamiento y conocimientos-, tiene primero con la familia en la que nace y crece (erótica germinal) hasta llegar a formar él/ella mismo/a una familia (erótica terminal), y por otro lado, la vinculación que existe entre el sujeto y su pertenencia a una comunidad en la cual nace (política germinal) hasta convertirse en ciudadano (política terminal).

Estos tránsitos atraviesan la vida de los sujetos que confluyen en el contexto universitario y ellos, entonces, aparecen vinculados permanentemente a un conjunto de aprendizajes que no se circunscriben a la institucionalidad educativa exclusivamente, a lo formal, sino que vincula su vida y su dimensión eco-autoorganizativa (Amo Usanos, 2017; Morin, 2008), esto es: su pertenencia a una comunidad, su individualidad y su vinculación con el territorio.

En este sentido, el trabajo reconoce la importancia de las historias que hay detrás de los rostros de quienes ahora están en el espacio académico, y es la toma colectiva de conciencia

de estas historias, su potencia, sus vacíos y aprendizajes, las que permiten en muchos de los casos empezar a problematizar para conocer. Así, los planteamientos de sus inquietudes no se derivan de los libros sino desde las experiencias de un sujeto implicado en el proceso de conocer empieza a objetivar para comprender su devenir.

Lo anterior da lugar a la identificación de aspectos culturales como la lengua, las tradiciones, las diversas manifestaciones en el territorio y la relación con la naturaleza, la constatación de las formas de opresión a las que se han visto sometidos (etnia, raza, sexo, género, espiritualidad, etc.) y a una revalorización colectiva de las situacionalidades en las que los sujetos de la educación se encuentran. Es allí donde emergen los “marcadores de alteridad” que permiten observar la violencia ontológica que han padecido. A continuación, se reproduce un fragmento del diario de campo en el que consignamos nuestras observaciones.

Con ocasión de una actividad de evaluación de conocimientos en el espacio académico de antropología para la carrera de trabajo social, el profesor estableció como mecanismo de evaluación el juego del tingo-tango. El juego se desarrolló para que un estudiante respondiera por el grupo a preguntas muy específicas del proceso de formación en el curso, esto sucedió:

El juego tingo-tango definía quién debía sacar la pregunta del frasco y responderla. Responder para esa persona era responder por todo el grupo, lo que implicaba que debía hacer su mejor esfuerzo para representar a los otros y luego, cuando ya hubiere terminado, mi intervención estaba orientada a preguntar quién más podía apoyar al compañero que estuvo sometido a la pregunta. Así, hablaron hasta los más tímidos y todos quedábamos con más conocimiento que el que teníamos inicialmente. De esta manera, abordamos pregunta a pregunta, una tras otra.

Después de haber explorado las participaciones de los diversos compañeros en una conversación amena, el maestro intervenía haciendo aclaraciones, proporcionando ejemplos, buscando nuevas preguntas para estimular la conversación y dando continuidad al ejercicio. La evaluación se constituyó en un evento de aprendizaje colectivo y comprometido en el que todos fuimos sujetos activos.

En este contexto, en medio de la conversación Amy levantó la mano y mencionó que ser negra para ella representaba algunas situaciones de dificultad en diversos contextos. Recordó frente a todos que su padre había optado siempre por hablarles de que tenían que enfrentarse a ello sin previo aviso:

“Por eso muchas veces él jugaba con nosotras a tratarnos como él sabía que algunas personas podrían tratarnos. Nosotras aprendimos a no prestarle atención, a superar esas situaciones. Una vez, recuerdo que porque nosotras teníamos platica en el colegio no se metían mucho con nosotras, pero sí veía que algunas mamás les decían a sus hijos señalando a los otros niños negros: ‘no se ponga a jugar con ese niño porque después se le va a pegar el color’ (Amy. Segundo semestre de Trabajo Social. Unimeta, octubre de 2023).

Fue en ese momento en el que Dima asintió en silencio de una forma que para mí no fue difícil identificar. Ahora ella, que casi nunca hablaba, levantó la mano para pedir la palabra y dijo que ella recordaba esas mismas palabras, dichas por una profesora allá en Playa Honda, departamento del Magdalena donde ella creció y sin poder terminar su intervención rompió a llorar. Nos contó que sentía algo de dolor todavía porque mientras Amy hablaba ella también revivía los momentos en que esas palabras se dirigían a ella, pero era una niña y no podía hacer nada. Dijo que la clase le había permitido ir entendiendo muchas cosas hoy, pero que a veces se le dificultaba participar en clase.

Esa mañana Luisa, Sebastián, Karen, Gabriela, Edan, Alejandra, Lina, Paola, Dimar y yo, tuvimos la posibilidad de donarnos una experiencia que nos permitió identificar una forma de violencia que no requirió de un golpe en la cara o de una bala que mata para hacer daño. De la escuela a la universidad, de un pueblo del río en el Magdalena a los llanos orientales, Dima observó con nosotros cómo trajo consigo eventos y contextos de niña para construir juntos “un nosotros” y parte de su experiencia como trabajadora social en formación. Ese día aprendimos mucho, hoy Dima participa más en clase y me dice con confianza y cariño que soy su pana, su “llavecita”.

Ah, casi lo olvido, ya empecé a leerme *Las Guajibidadas* de Silvia Aponte, un libro que narra sobre aquellas prácticas de cacería. Así como con rifles se sale a matar patos o zainos o cualquier otra carne de monte en el llano, así antes se salía a cazar indios, por deporte. Aquellos indios que resultan ancestros de Saida, Tatiana, Camilo, Iván, Hellen, Olga y Paola, otros de mis estudiantes de mi semillero.

Figura 3

Reportaje de las prácticas de asesinatos de indígenas en los llanos orientales colombianos.



Nota: Tomada de <https://www.las2orillas.co/yo-no-sabia-que-era-malo-matar-indios-el-dia-que-masacraron-a-16-indigenas-en-arauca/> Acceso 23 de julio de 2024.

7. Discusión

La violencia ontológica es un concepto que se gestó a lo largo de un camino que fue precisando su claridad y alcance. Se parte de la propuesta de [Beatriz Podestá \(2015\)](#) que plantea pensar la violencia ontológica desde la figura del colonizado. A este respecto, vale decir que si bien es una aproximación que se reconoce en el sujeto colonizado ([Podesta, 2015](#)), no se puede restringir la comprensión de su forma de operar únicamente sobre este sujeto de la historia.

Comprender esa forma de operar de la violencia ontológica, lleva al análisis del vínculo entre colonialidad y actitudes descoloniales ([Maldonado-Torres, 2008](#); [Sánchez-Maldonado, 2023](#)). La educación, entendida en un marco de sentido que la toma como un proceso de liberación (*sensu* [Freire \(2023\)](#) o [Dussel \(1980\)](#)) siempre da lugar a la identificación y aprendizaje de formas de resistencia derivadas de los sujetos que la padecen, la violencia ontológica puede aparecer en contextos más allá de lo poscolonial, afirmando la necesidad de comprender la historia detrás del rostro de quien la sufre o la ha experimentado.

En el contexto de la práctica educativa, constatar la violencia ontológica lleva a pensar sobre las relaciones de poder en las que se ven implicados docentes y estudiantes. La universidad, como realidad u ontología en la que nos vemos insertos los sujetos de la educación, favorece la confluencia entre sujetos y los mundos que traen auestas (su vínculo con el territorio, su cultura, sus formas de ser y hacer). Estos mundos interactúan en el escenario universitario y lo perfilan un mundo en el que ya caben otros mundos ([Ceceña, 2008](#)). Lo anterior supone tener una posición epistemológica frente a lo que se considera “realidad” y sobre aquello que se asume como los procesos del conocer y que algunos autores han denominado “nuevo realismo” o el camino de un “pluralismo ontológico radical” ([Ferraris, 2012](#); [Gabriel, 2016, 2017](#)).

Teniendo en cuenta los aportes de la antropología, el problema de la violencia ontológica se expone también al describir las tensiones y negociaciones que tienen lugar cuando entidades diversas entran en contacto para consolidar un determinado mundo u ontología ([Blaser, 2009a](#)). En nuestro caso, se evidencia cuando estas negociaciones están marcadas por interrupciones o el establecimiento de barreras frente a las posibilidades de otras formas de ser de la alteridad. Esta violencia ontológica se materializa cuando son alteradas las certezas de aquellos con quienes interactúa la diferencia radical de los sujetos: desde los compañeros de la clase, hasta los docentes con quienes se encuentran en su experiencia de formación.

[Mario Blaser \(2009b\)](#) plantea dos significados interconectados de la ontología política ([Blaser, 2009b](#)). El primero de ellos se refiere concretamente a las “tensiones y negociaciones entre entidades que conforman un determinado mundo u ontología”, el segundo, refiere a un campo de estudios que centra la atención a los conflictos entre mundos que se relacionan mientras tratan de imponerse unos sobre otros. Esta investigación basa su apuesta de comprensión de la violencia ontológica centrados en la primera definición.

De este modo, la investigación asume que docentes y estudiantes en el campo universitario configuramos, tensionamos y generamos mundos dentro de la universidad (que ya es un mundo en el que cohabitamos) y que dicha configuración no está exenta de generar violencia ontológica. Las negociaciones, no siempre son negociaciones sino imposiciones. Una estudiante Sikuaní expresaba, tras nuestra sorpresa al ver que negaba su ser indígena, la manera en que hacía frente a estas situaciones: “¿por qué no le digo a todo el mundo que soy Sikuaní? porque cuando lo menciono todas las tareas sobre el mundo sikuaní me las asignan a mí por serlo, y yo vine a aprender otras cosas” (Diario de campo).

En la práctica educativa, “son momentos de verdad”, momentos que Varela entiende como activadores de una “confrontación inmediata”. La violencia ontológica también se manifiesta

en el presente y, un camino posible para evidenciarla, comprender sus fuerzas y las formas de su reproducción es la apuesta por una etnografía de las dinámicas del acto educativo.

Confrontarla responde a la fundación de una pedagogía profunda, centrada no sólo en el reconocimiento de la alteridad como recomienda [Dussel \(1980\)](#) sino en su reafirmación. No partiendo de los intereses del investigador exclusivamente, sino de los aprendizajes de los sujetos de la educación que, de acuerdo con sus propios intereses se proponen aprender del mundo occidental moderno para transformar las relaciones entre sus comunidades y la sociedad mayoritaria que tradicionalmente los ha subordinado. La pedagogía profunda conecta las trayectorias de vida, las formas de violencia ontológica experimentadas por los estudiantes en sus trayectos vitales y generan espacios de reflexión y aprendizaje, que en últimas configuran mundos cognitiva y ontológicamente.

8. Conclusión

Las conclusiones de esta investigación son inacabadas. Mientras que se adelanta esta investigación, se vienen descubriendo diversas perspectivas que abren camino a la futuras búsquedas sobre la violencia ontológica. Entre ellas la ontología política ([Blaser, 2009a, 2013](#)) ha sido la perspectiva que nos permite evidenciarla, centrando la atención en la primera definición proporcionada por [Blaser \(2009\)](#). La perspectiva de Podestá es central en la medida en que confronta con la alteridad y conecta con la pedagógica latinoamericana, pero en el escenario de la violencia ontológica se debe reconocer la confrontación inmediata que pide rectificar la comisión de esa misma violencia, es decir, intervenir desde el acto educativo.

Los estudios sociales de la ciencia, particularmente aquellos que dialogan con la teoría del actor-red ([Latour, 2005, 2007; Sánchez-Criado et al., 2008](#)) permiten también comprender la violencia ontológica como un actante que configura y reconfigura escenarios educativos. Estos podrían cartografiarse en aras de transformar la educación en nuestros mundos. Lo anterior sería posible a través de un ejercicio similar al que propone el profesor Amartya Sen frente a “la idea de la justicia”: identificar situaciones de injusticia y demostrar la necesidad de rectificarlas ([Sen, 2012](#)). Esta justicia no es absoluta, se genera de manera situada, de acuerdo con los contextos en los que ocurre. De modo similar, el camino que se abre es el que de la realización de “diagnósticos razonados de (violencias ontológicas) en el campo educativo” que es preciso intervenir.

La perspectiva decolonial frente a la violencia ontológica encuentra en el concepto de “colonialidad del ser” una posibilidad de ampliar el marco de mirada más allá de los “asuntos de la diferenciación” para centrar la atención en el ser. Con “asuntos de la diferenciación” hacemos referencia a la manera en que la modernidad occidental nos llevó a clasificar y cosificar el mundo, separándonos epistemológica y ontológicamente de él, negando nuestra implicación en todos los procesos del conocer.

Es preciso, además, señalar que la experiencia de investigación sobre la violencia ontológica, trayectorias de vida y la educación, conllevan el compromiso de oír aquellas cosas descuidadas (ÜRÜTA) para poder tener una disposición ética, política y afectiva de cuidado frente a los otros ([Puig de la Bellacasa, 2011](#)) y fundar una manera de posicionarnos frente a una alteridad que trasciende.

De este modo, la relación cara-a-cara en el acto educativo nos lleva no sólo a preguntarnos qué podemos ofrecer como maestros a cada uno de los sujetos que interactúa con nosotros en el acto educativo ([Dussel, 1980](#)), sino también, de qué manera su presencia-existencia en nuestro mundo lo transforma al mismo tiempo que genera otros mundos en el campo de la educación.

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Amo Usanos, R. (2017). Aspectos epistemológicos de la relación entre Bioética y ecología: algunas lecciones del pensamiento de Edgar Morin. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 0(4), 1–13. <https://doi.org/10.14422/rib.i04.y2017.003>.
- Blaser, M. (2009a). La ontología política de un programa de caza sustentable. *World Anthropologies Network/Red de Antropologías Del Mundo*, 4, 81–110.
- Blaser, M. (2009b). La ontología política de un programa de caza sustentable. *World Anthropologies Network (WAM) /Red de Antropologías Del Mundo (RAM) e-Journal*, 4, 81–108.
- Blaser, M. (2013). *Un relato de la globalización desde el Chaco*. Editorial Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 88–98). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CALCSO.
- Ceceña, A. E. (2008). *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. Siglo XXI Editores - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Congreso de La República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagógica Latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia* (Universidad del Cauca, Ed.). Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference. Place, movements, life, redes*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo. Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Programa Democracia y Transformación Global - Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia. La ontología política del campo de cultura y desarrollo. *Wale'Keru. Revista de Investigación En Cultura y Desarrollo*, 2, 7–16.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia. La ontología política de los “Derechos al territorio” *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25–38.
- Ferraris, M. (2012). *Manifiesto del nuevo realismo*. Ariadna Editores.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno Editores.
- Gabriel, M. (2016). *Por qué el mundo no existe*. Océano.
- Gabriel, M. (2017). *Sentido y existencia. Una ontología realista*. Herder.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Franz Fanon y la sociología de las ausencias de Boaventura de Sousa Santos. In *Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp. 97–108). Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona - CIDOB.
- Grossberg, L. (2010). Teorización del contexto. *La Torre Del Virrey*, 9, 17–22.
- Guber, R. (2011). *Etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.

- Guyot, V. (2017). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad // Epistemology, knowledge practices and university. *Itinerarios Educativos*, 9, 43–58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>.
- Katzer, L., Álvarez Veinguer, A., Dietz, G., & Segovia, Y. (2022). Puntos de partida: etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, 43, 11–28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.01>.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (CLACSO, Ed.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Latour, Bruno. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 61–72.
- Morin, E. (2008). *El año I de la era ecológica. La tierra que depende del hombre que depende de la tierra*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Podesta, B. (2015). Podesta, Beatriz. 2015. Una posibilidad para pensar la “violencia ontológica”: la cuestión de la “alteridad” en la figura del “colonizado.” *Bajo Palabra. Revista de Filosofía. II Época.*, 10, 201–209.
- Puig de la Bellacasa, M. (2011). Matters of care in technoscience: Assembling neglected things. *Social Studies of Science*, 41(1), 85–106. <https://doi.org/10.1177/03063127103880301>.
- Queixalos, F. (1998). *Lenguas aborígenes de Colombia. Diccionario sikuani-español*. Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes - Universidad de Los Andes.
- Quijano, A. (2014a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2014b). Colonialidad del poder y clasificación social. In CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285–327). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rivera, J. E. (2023). *La Vorágine*. Editorial Skla.
- Sánchez-Criado, T., Tirado, F., Doménech, M., Dominguez, F., López, D., Sánchez, I., Gómez, R., Despret, V., Imgold, T., Travieso, D., Fernández, M., Vega, J., Loredó, J. C., Pazos, Á., Latour, B., & Castro, J. (2008). *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas. Vol 1*. (T. Sánchez-Criado, Ed.). Antropólogos Iberoamericanos en Red - AIBR.
- Sánchez-Maldonado, J. y Mojica Sánchez, A. (2024). *Un método educativo nacido en la Orinoquia colombiana y la necesidad de un diálogo Morin, Sousa Santos y Gordon*. Manuscrito en proceso de publicación. Revista Nakua Pejume. N° 1.
- Sánchez-Maldonado, J. (2023). Ecologías humanas: camino teórico-metodológico para comprender/transformar tensiones interculturales a través de la educación en los Llanos Orientales colombianos. In *ORINOQUÍA interdisciplinar diversos abordajes desde el patrimonio cultural, las ciencias sociales y el arte* (pp. 17–28). Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA.

- Sánchez-Maldonado, J. (2022). Villavicencio: imaginarios y consideraciones para pensarla desde la región. En: Espinel, N; Núñez de Velasco, A y Sánchez-Maldonado, J. *Villavicencio. El esfuerzo de un pueblo por convertirse en ciudad* (pp. 172-179). Editorial Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA.
- Segovia, Y., Escobar, D., Sánchez-Maldonado, J., Rosillo, C., Brandão, C., Grimson, A., Katzer, L., Romero, J., Rea, C., Mejías, A., Morales, J., Plessman, F., Hernández, R., Solazzi, J., & Hack, F. (2021). *Etnografías irreverentes y comprometidas: pensando otras formas de investigación y escritura antropológica* (Y. Segovia, D. Escobar, J. Sánchez-Maldonado, & C. Rosillo, Eds.). Uniedusul Editora. <https://doi.org/10.51324/80277506>.
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Serge, M. (2013). El mito de la ausencia del Estado: la incorporación económica de las “zonas de frontera” en Colombia. *Cahiers Des Amériques Latines*, 71, 95–117.
- Sousa Santos, B. (2011). Introducción. In *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp. 9–22). CI-DOB.
- Varela, F. (2003). *La habilidad ética*. Debate.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).