

Injusticia epistémica en el contexto escolar aplicada a los docentes.¹

Luis Fernando Bedoya Ramírez²

Resumen

Este artículo se basa en el concepto de injusticia epistémica desarrollado por Miranda Fricker, el cual se divide en injusticia testimonial, como aquella que afecta la credibilidad de los testimonios brindados por una persona; e injusticia hermenéutica, que se centra en la falta de comprensión de las estructuras analíticas para comprender la dignidad humana de los seres humanos en determinados contextos. El propósito es comprender la condición de injusticia epistémica que han tenido los docentes de la institución educativa Sagrado Corazón del municipio de Bello, Antioquia por parte de agentes de la comunidad educativa que en ocasiones han cuestionado su labor y desempeño profesional. Se parte de un contexto histórico, una reflexión sobre la práctica docente y las narrativas de los docentes para encontrar situaciones comunes de injusticia testimonial y hermenéutica.

Abstract

This academic article based on the concept of epistemic injustice developed by Miranda Fricker, which is divided into testimonial injustice, as that which affects the credibility of the testimonies given by a person and hermeneutic injustice, which focuses on the lack of understanding of analytical structures to understand the human dignity of human beings in certain contexts. seeks to understand the condition of epistemic injustice that the teachers of the educational institution Sagrado Corazón of the municipality of Bello Antioquia have had, by agents of the educational community who have sometimes questioned their work and professional performance. Starts from a historical context, a reflection on teaching practice, and the narratives of teachers to identify common situations of testimonial and hermeneutic injustice.

¹ Este artículo de reflexión hace parte de los productos derivados de la Investigación realizada para optar por el título de maestría en educación en la Universidad Católica de Oriente, desde la línea de investigación Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos, la cual se llevó a cabo en el municipio de Bello, en el periodo de tiempo en el año entre junio y diciembre del año 2022

² Licenciado en Pedagogía Reeducativa. Especialista en Gerencia social. Coordinador de la Institución educativa Sagrado Corazón de Bello. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente-UCO, luisferbedoya@gmail.com

Introducción

El desarrollo de la propuesta investigativa tuvo lugar en la institución educativa Sagrado Corazón, la cual se encuentra en el municipio de Bello, Antioquia. Esta institución cuenta con más de 60 años de trayectoria en el ámbito educativo. Es un referente de calidad en el municipio, con 760 estudiantes matriculados desde el grado preescolar hasta la media académica, divididos en dos jornadas escolares. La institución cuenta con veinticuatro docentes, una docente orientadora, una docente de apoyo, un coordinador, un rector y un equipo de apoyo administrativo conformado por cuatro auxiliares.

La comunidad educativa está conformada por 760 estudiantes, acompañados por unas 500 familias, la mayoría procedentes de varias comunas del municipio de Bello, en especial de la zona centro. Además, hay estudiantes de los municipios de Copacabana y Medellín, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 al 4. Por lo general, las familias se caracterizan por tener padres y madres trabajadores en diversos sectores socioeconómicos, con relaciones protectoras.

Durante años, en esta comunidad educativa se ha presentado una situación social que afecta a los docentes, quienes experimentan circunstancias que no reconocen ni valoran adecuadamente su formación profesional y sus métodos pedagógicos, lo que influye en la condición epistémica del docente. Estas situaciones suelen ser ocasionadas por los acudientes. Con el fin de contribuir a la reflexión sobre lo que ocurre en este entorno y caracterizar esta problemática, se propuso un proyecto de investigación en el que participaron 8 docentes. El objetivo era comprender la condición de injusticia epistémica aplicada a los docentes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Bello a través de un análisis histórico y las narraciones de los participantes acerca de las prácticas y el rol del docente.

El concepto de injusticia epistémica se desarrolla en el marco de la epistemología crítica, alejada de los análisis enunciativos de la epistemología tradicional, reconoce elementos de contexto y relaciones que afectan a la capacidad de conocer del sujeto, generando un marco para analizar las condiciones de desempeño que afectan a los docentes. “El concepto de injusticia epistémica se ha convertido en foco de interés de las discusiones filosóficas contemporáneas. Como concepto teórico ha dado lugar a novedosos espacios de

reflexión sobre las relaciones epistémicas entre grupos sociales diferenciados por el influjo de su poder social” (Garzón Rodríguez & Acosta, 2022, p. 5).

La perspectiva teórica adoptada para esta propuesta establece que, como profesionales de la educación, se le exige al maestro una doble capacidad. Además de poseer un conocimiento específico en su área de conocimiento, también debe contar con un conocimiento pedagógico que le permita desempeñarse en el ámbito escolar. Por lo tanto, cuando un docente es maltratado, se genera una injusticia epistémica, ya que "la injusticia epistémica ocurre cuando se subestima la capacidad de ser sujeto de conocimiento, lo que deslegitima su potencial para dar sentido a sus propias experiencias" (Fricker, 2017).

El concepto de injusticia epistémica proviene de la filósofa inglesa Miranda Fricker, quien en el año 2007 publicó su libro titulado "Injusticia epistémica, el poder y la ética del conocimiento". En este libro, Fricker presenta dos tipos de injusticia: testimonial y hermenéutica. La autora aclara el sentido de la palabra injusticia, ya que considera que tradicionalmente se ha dado por sentado que la injusticia es anormal. Sin embargo, ella sugiere que una forma de comprender la justicia es "prestar atención al espacio negativo constituido por la injusticia" (Fricker, 2017, p. 14) y adoptar un enfoque comprensivo y ético en relación con este concepto, que es el propósito de la investigación llevada a cabo.

Cuando se cuestiona la idoneidad ética de la labor docente o se desestima su desempeño, se puede incurrir en injusticias testimonial y hermenéutica, las cuales suelen presentarse de forma conjunta cuando se intenta desacreditar al otro. La injusticia testimonial ocurre "cuando los prejuicios de un oyente llevan a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido" (Fricker, 2017, p. 18). En este contexto, esta injusticia puede evidenciarse cuando un acudiente resta importancia a la palabra o testimonio de los docentes por diversos motivos, como su situación profesional, su apariencia física, su tono de voz, o debido a prejuicios arraigados relacionados con las prácticas pedagógicas del docente.

El concepto de prejuicio según Fricker es una condición inevitable en las relaciones sociales, ya que implica la presencia de ideas preconcebidas que a veces facilitan las relaciones en términos de respeto y credibilidad, pero en otras ocasiones resultan en la

negación y subestimación del conocimiento adquirido a través de la formación y las prácticas, como sucede en la relación entre docentes y acudientes.

Es importante destacar que este prejuicio genera una limitación en la credibilidad del docente, ya que en cualquier situación se le restringe como portador de conocimiento y saber. Además, en ocasiones, las razones que subyacen al prejuicio están vinculadas a la dignidad del docente, como, por ejemplo, su condición racial o de género. Como menciona Fricker, "La causa de la injusticia testimonial es un prejuicio que hace que un hablante sea minusvalorado y percibido como epistémicamente inferior (discriminación directa). Este hecho tiende a producir efectos negativos en cómo son percibidos y tratados estos hablantes, incluso en dimensiones no epistémicas, lo que constituye un efecto secundario de este daño intrínseco" (Fricker, 2021).

La injusticia hermenéutica se manifiesta "cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales" (Fricker, 2017, p.18). En el caso de los docentes, esta injusticia se evidencia cuando, debido a situaciones sociales o incluso políticas, se limita la interpretación de su labor educativa. Por ejemplo, cuando algunos miembros de la comunidad educativa no reconocen el estatus social de esta labor como mediadora de la cultura y la sociedad, así como su contribución a los procesos de vinculación social de los individuos, reduciendo su condición profesional al rol de cuidador de niños, niñas y adolescentes. Con la gravedad de que algunos docentes validen estos roles, con la ausencia de prácticas pedagógicas consientes.

Es de notar que la injusticia hermenéutica se enfoca en situaciones estructurales que impiden que una sociedad o un colectivo específico comprenda un marco de justicia con respecto a un rol, género o identidad particular. Esta injusticia se manifiesta cuando un grupo no participa equitativamente en la producción de significados sociales (Murgía, 2016, p. 3). Esto significa que se margina a un grupo de los escenarios en los que podría influir o tomar decisiones, e incluso, por iniciativa propia, no participa en situaciones que les afectan.

En el caso de los docentes, son diversas las miradas que ha tenido a lo largo de la historia y que ha provocado una percepción colectiva de su profesión, que no es ajena al desarrollo de la historia escolar en Colombia. Una revisión de ambos acontecimientos, (el

nacimiento de la escuela y el docente) pone de relieve cómo la comprensión de las funciones del docente ha cambiado con las transformaciones que indica el espíritu de la época.

El análisis del devenir histórico del concepto de escuela desde el siglo XIX, realizado por Alejandro Álvarez Gallego, revela cómo el papel del docente ha sido entendido desde los inicios de este entorno “ciertas condiciones propias de la cultura que le asignaron al maestro un conjunto de responsabilidades que lo hicieron apóstol, pedagogo y funcionario”. (Álvarez, 1995, p. 61). Estos elementos, entre otros, han moldeado una percepción comprensiva del maestro que en muchas ocasiones ha sido negada o parcializada en cuanto a su influencia social y política desde el surgimiento del entorno escolar.

La injusticia epistémica en su característica hermenéutica se centra en las comprensiones del docente que pueden ajustarse a la relación del aporte que realizan a la sociedad, condicionando su propio reconocimiento como profesional. En este contexto, se busca comprender la condición de injusticia epistémica aplicada a los docentes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Bello en las relaciones entre los agentes de la comunidad educativa mediante un análisis hermenéutico de las experiencias relatadas por los docentes. Para ello, se llevó a cabo una indagación a través de encuentros narrativos en los cuales los participantes relataron las experiencias de injusticia epistémica vividas durante su desempeño en la institución. Posteriormente, se identificaron los puntos comunes y las características de las prácticas docentes que podrían dar lugar a estas situaciones.

Lugar histórico del maestro en Colombia, constitución de la injusticia hermenéutica.

Al plantearse la cuestión de la injusticia hermenéutica, es importante aclarar que el concepto hermenéutico no solo se refiere al horizonte de comprensión que se asume para interpretar ciertos fenómenos o hechos históricos, como lo indica Hans George Gadamer, y que afectan el horizonte de sentido de estos en la actualidad (Gadamer, 1998). Este concepto implica un análisis de los elementos comprensivos con los que un sujeto puede caracterizar y valorar su experiencia como sujeto del conocimiento. En el caso del maestro, se trata de la capacidad limitada de este actor durante su devenir histórico para reconocerse como profesional de la educación, lo que ha llevado a que cierto sector de la sociedad no comprenda los aportes que puede hacer a la misma. Por lo tanto, en el marco del proyecto desarrollado,

se pueden observar vacíos hermenéuticos que se han establecido estructuralmente en lo que hoy se comprende como docente.

En los acontecimientos que han marcado la posición actual del docente en Colombia, se observa un matiz de injusticia hermenéutica en contraste con los aportes del docente a la sociedad desde el surgimiento de la escuela en la Nación. Las características propias de la cultura y la época confieren al maestro unas tareas específicas, lo que a su vez va modificando la percepción que la sociedad tiene de él. De esta manera, la comprensión de las funciones del docente va evolucionando con las transformaciones que señala el espíritu de la época (Álvarez Gallego, 1995).

En su artículo titulado "El maestro: historia de un oficio", Álvarez Gallego (1995) analiza los roles asignados al docente durante el siglo XXI, y destaca que las exigencias morales y cívicas, altamente valoradas por la comunidad y vigiladas con celo, convirtieron a este personaje en un defensor de la condición moral de su época. Esta evolución se perfeccionó con la llegada de las escuelas normales, ya que su experiencia personal y su vocación de servicio se fortalecieron con el conocimiento pedagógico. De esta manera, las escuelas normales "centraron su objeto en dotar a los alumnos-maestros de los elementos necesarios para el cumplimiento de su misión de educadores y formadores de los ciudadanos para asumir los retos de la modernidad" (Osorio, 2008, p. 448). Además de la idoneidad moral y cívica, se estableció un campo de conocimiento pedagógico que proporcionó herramientas a aquellos con vocación para enseñar e instruir a los jóvenes como parte de un servicio a la patria.

La naturaleza de un conocimiento complejamente vigilado por diversos actores de la comunidad, especialmente por el poder pastoral que orientó la educación en Colombia, sugiere la presencia de una injusticia epistémica que condiciona la capacidad del maestro para pensar, desarrollarse y, sobre todo, demostrar su potencial intelectual frente a los preceptos morales de la época. En el pasado, se enfatizaba más en su capacidad de respuesta ante las demandas morales y su rectitud en el comportamiento que en su formación pedagógica. Sin embargo, "ante la falta de institutores que no lograban mantener estas exigencias <<morales>> se logra cierto estatus entre quienes podían instruir a los apóstoles" (Álvarez Gallego, 1991) Así, El examen se convirtió en un requisito al que era obligatorio

someterse si se deseaba ser docente, siendo las Escuelas Normales las encargadas de realizar y garantizar el control sobre el maestro. De esta manera, el conocimiento y la idoneidad se mantuvieron condicionados; además, posteriormente, el examen se trasladó al estudiante, lo que amplió el alcance del control.

Otro aspecto relevante que contribuye a reflexionar sobre la injusticia hermenéutica es la compensación económica que recibía un docente, ya que la remuneración era determinada por una junta de acudientes. En muchas ocasiones, no se otorgaba o se entregaba una cantidad menor dependiendo de varios factores, sin tener en cuenta la exigencia en formación y moral, ni las capacidades que el docente pudiera demostrar en el proceso de enseñanza de los estudiantes.

Otra perspectiva, (Bayona-Rodríguez, 2019) muestra que la intención del virreinato era regular la instrucción pública, pero que no contaba con los recursos suficientes para lograr una universalidad en este propósito. Esto llevó a una falta de claridad en la división entre la educación pública y la educación cristiana, lo que resultó en que la educación, en su mayoría, estuviera regulada por la iglesia. Las precarias condiciones de la educación llevaron a que los pocos maestros contratados no cumplieran con los perfiles exigidos, lo que provocó segregación racial, ya que el oficio de docente no era considerado digno para los criollos, incluso si estaban preparados.

El autor señala un periodo de transición entre 1913 y 1952, durante el cual la condición epistémica del docente experimentó un cambio con el surgimiento de nuevas instituciones educativas. La idea de educar y no solo instruir implicó una revaloración del rol del docente, no solo en lo pedagógico, sino también en lo social (Bayona-Rodríguez, 2019, p. 37). Además, la legislación se preocupó por el desarrollo de leyes que perfilaban a los docentes, siempre orientadas por una alta exigencia en la conducta y certificados de pertenencia a la iglesia católica como garantía de su comportamiento moral. En esta época, también surgieron establecimientos que se ocuparon de la cualificación docente.

El proceso de obtener un estatuto político, social y epistémico importante para el desarrollo de la profesión docente estaba en construcción, ya que la cualificación no lograba un impacto significativo. Los cargos docentes se entregaban a personas sin el perfil adecuado, limitando

la inserción de esta labor a agentes burocráticos cercanos a quienes gobernaban, desestimando la preparación requerida. Como resultado, a pesar de la preparación de muchos docentes, terminaban ejerciendo personas sin la debida formación pedagógica y sin las herramientas necesarias para desempeñar la labor docente. Ello, a su vez repercutía en prejuicios sobre la calidad en el servicio prestado por los docentes, desencadenando juicios de inconformidad en la comunidad educativa que, para la época, pagaba directamente al docente.

Durante el periodo de 1952 a 1994, se creó un proceso de afianzamiento en el saber pedagógico con la fundación de las Universidades Pedagógicas, lo que otorgó un carácter profesional a la docencia en concordancia con la expansión de la educación privada y pública. Además, un hito importante en el posicionamiento político fue el surgimiento de la Federación Colombiana de Educadores, un sindicato que busca la dignificación de la profesión docente, y los inicios del Ministerio de Educación. Estos dispositivos de carácter institucional generaron una serie de garantías que buscaron la universalización de la educación al evaluar los perfiles para que lleguen al campo bachilleres y se nombren educadores bilingües en las comunidades indígenas.

La expedición pedagógica, desde la perspectiva de Unda (Unda, 2002), rescata tres momentos fundamentales del lugar del maestro: como sujeto del deseo, del saber y su acción política. Esto contrasta con las situaciones de injusticia epistémica del siglo XX y representa un momento icónico en el horizonte de comprensión dispuesto para entender la labor docente.

El primer momento detalla cómo la expedición pedagógica permitió entrever el desarrollo de una escuela con diferentes metodologías. Desde la exploración de la nación colombiana se encontraron formas de abordar la educación y, contrario a los estigmas sobre una educación afianzada en un modelo tradicional, se encontraron propuestas pedagógicas capaces de resaltar la labor docente y su riqueza, lo que afianzó el reconocimiento del saber pedagógico del maestro en sus prácticas.

Otro momento crucial es la continuación o extensión de la expedición pedagógica a través de las redes de trabajo docente. Durante este periodo, los autores resaltan la potencialidad de la labor docente evidenciada en los modos de formación que encuentra el

docente en su relación con otros pares mediante las redes. Las redes son diversas, al igual que las formas de educación que encontraron los expedicionarios, capaces de afianzar el deseo de los maestros por explorar sus campos de saber e incluso oponerse con fuerza a las lógicas de formación del establecimiento, orientadas a la capacitación sin contexto y tendientes a mantener una lógica neoliberal en su quehacer.

El tercer momento resalta los modos de formación encontrados en los escenarios grupales, espacios voluntarios o con fines de formación política que gestan los docentes desde escenarios sindicales o iniciativas particulares, incluso institucionales, como formas de resistencia donde se desarrolla el reconocimiento político y cultural del maestro como medio activo en una comunidad. Con estas acciones en campo, los docentes tienen la posibilidad de afianzar su estatus intelectual y la capacidad de enfrentar la complejidad de las situaciones a las que se enfrentan en su diario acontecer.

La reflexión histórica sobre la expedición pedagógica genera bases para una construcción estructural de lo que puede considerarse la justicia epistémica. En este sentido, el docente es capaz de reconocerse como constructor de un saber pedagógico afianzado en el deseo por enseñar y por el saber para hacerlo. Se le reconoce como un sujeto de derechos en tanto está constituido por las relaciones con los demás, construyendo tejido social. Además, es considerado como un agente de construcción política, un factor de relevancia histórica. Gracias al accionar político, especialmente del sindicato de trabajadores de la educación FECODE, se han encaminado transformaciones sociales que han otorgado mejores recursos presupuestales a la educación. Estas transformaciones se han logrado a través de luchas gestadas con paros, movilizaciones, marchas y otras formas de gestión política que han expuesto públicamente la importancia del docente. (Suárez, 2019)

Si bien se constituyen una serie de acontecimientos que entrelazan los modos de subjetivación del docente en diferentes ámbitos, no se puede negar las diferentes situaciones del contexto del conflicto colombiano que han dejado al docente en medio o partícipe, sin ser un actor directo del conflicto y la violencia que ha caracterizado a la nación en estos últimos 50 años. Incluso se ha reconocido el sindicato de trabajadores de la educación como un sujeto político, igualmente víctima del conflicto, en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz 2022.

El reconocimiento del sindicato de trabajadores de la educación como un sujeto político, víctima del conflicto, desafortunadamente se debe a las condiciones de intimidación, violencia y señalamientos recibidos por los docentes a lo largo de esta época. Además, ciertas posturas gubernamentales apoyaron lo sucedido, haciendo del maestro un agente público señalado como subversivo. En lugar de considerarlo un educador, fue asumido como un adoctrinador de corrientes políticas diferentes al poder hegemónico.

Al respecto Fricker plantea que

“Una forma de entender la insinuación epistemológica de que el poder social ejerce un impacto injusto sobre las formas colectivas de comprensión social es pensar en que las interpretaciones que compartimos reflejan las perspectivas de diferentes grupos sociales y contemplar la idea de que las relaciones de poder desigual pueden sesgar los recursos hermenéuticos compartidos” (Fricker, 2017 p. 238)

La constitución de la profesión docente está marcada por diversos prejuicios que determinan su quehacer y sesgan una subjetivación de la labor docente. Estas condiciones ponen un velo hermenéutico que deja a la sociedad y a los mismos docentes con elementos hermenéuticos carentes para ejercer su profesión. En otras palabras, en el desarrollo histórico del docente se han gestado una injusticia hermenéutica que incluso hace que algunos de los que ejercen esta profesión se centren solo en asuntos procedimentales y no den la importancia social, política y cultural a sus prácticas. Este recuento de algunos acontecimientos históricos abre posibilidades para observar el lugar desde donde se constituye el docente como sujeto y también desde donde se es valorado. De este modo, los docentes de la institución educativa participantes de esta investigación hacen parte de esta lectura.

La experiencia docente y sus prácticas: la construcción de un posible escenario para la injusticia epistémica de tipo testimonial.

El concepto de injusticia testimonial "se relaciona directamente con la credibilidad del discurso de una persona. Sucede cuando a una persona no le creen o no la toman en serio con base en prejuicios" (García-Ballué, 2020). Por lo tanto, se parte de la idea de que el testimonio docente no solo tiene que enmarcarse en su discurso como profesional, sino que

el presupuesto testimonial también se relaciona con la práctica docente. Cuando no se consideran sus prácticas o no se les toma en serio, también se presenta una injusticia testimonial. Así, cuando los padres de familia o acudientes de la comunidad educativa del Sagrado Corazón desestiman con insultos y desmeritan algunas prácticas docentes, se presenta una situación crítica, especialmente si es repetitiva, como lo plantea el siguiente relato:

“En varias ocasiones he tenido que vivenciar situaciones incómodas con padres de familia al tratar de incidir en el proceso evaluativo que hago con los estudiantes, cuestionando notas o la manera como explico alguna temática. También cuando expresan su deseo de cambiar al estudiante de grupo por no estar de acuerdo como manejo de la disciplina dentro del aula de clases o los llamados de atención que se hacen” (N3I2)

Desde la perspectiva de la experiencia escolar, la estructura de los distintos colectivos implicados en la comunidad que se conforma en torno a la escuela es un componente esencial de las prácticas educativas y conlleva unos modos particulares de construir la identidad de los distintos participantes (Flores, 2011, p. 165). Se considera que la escuela, cualquiera que sea, genera una identidad institucional que puede facilitar o no un escenario propicio para que se den situaciones relacionadas con la injusticia epistémica. En este sentido, la institución educativa Sagrado Corazón ha propiciado una identidad particular donde se favorece que algunos acudientes puedan desestimar a los docentes cuando, a veces, se generan espacios de confrontación directa sin mediación ni diálogo ante las quejas de los acudientes, situación que se instaló como una práctica recurrente en la institución.

La identidad institucional, entendida como esa sensación y comprensión plena de pertenencia y congruencia con los valores, misión y visión institucional, es un importante blindaje para desarrollar con éxito las tareas educativas y mantener la satisfacción laboral en la institución educativa. Este es un trabajo en conjunto llevado a cabo por todo el personal que labora en las instituciones y que los lleva a prestar un mejor servicio, a sostener relaciones afectivas positivas y a sentir la necesidad de querer identificarse con el propósito institucional en la ejecución de sus funciones (Cuchón Morales, 2018). Sin embargo, en la Institución

Educativa Sagrado Corazón se ha gestado una constante relacionada con maltratos que parece crear una identidad negativa:

“El asunto del maltrato no es que sea un asunto se da esporádicamente cuando se acercan de manera irrespetuosa, sino que es un asunto del día a día. Y al cabo, puede corroborarlo con todo lo que dijeron los compañeros, porque es un asunto constante y en algún momento lo han vivido”. (N5E1)

La construcción de la identidad institucional para las instituciones educativas también se enmarca en la designación que hace el Estado como formadora de ciudadanos; esta tarea, afianzada desde la Constitución Nacional, se expresa para preservar el orden social y mantener los valores en pro de la sociedad. Se trata de la "especificación de la vigilancia, e integración al nexo pedagógico" (Foucault, 2008, p. 205). Así, al representar una institución estatal, se mantiene el orden social y se le asigna un poder a la institución.

La configuración institucional puede desarrollarse de una forma autocrática, en la cual las relaciones son verticales y demandan acciones de igual carácter, cuyas comunicaciones están dirigidas formalmente a mantener estructuras rígidas de poder en los procesos educativos.

Cuando las relaciones son rígidas, los sujetos pueden no recibir una respuesta oportuna y clara cuando demandan atención, como en el caso de los acudientes en relación con docentes y directivos. Esto puede estar sustentado en la creencia familiar de controlar las decisiones sobre los agentes educativos de sus hijos, ya sea por el pago económico del servicio en instituciones del sector privado, o por la mediación de la Secretaría de Educación municipal como ente regulador de las instituciones. Como resistencia en el campo de fuerzas institucionales, puede aparecer una respuesta agresiva, que contempla un tratamiento injusto para el docente y el directivo docente:

La falta de tolerancia impide el indagar, dialogar y reconocer errores; ambos factores dan como resultados malentendidos, irrespeto hacia los docentes, acusaciones sin fundamentos y muchos comentarios de pasillo, porque en la mayoría de los casos ni siquiera siguen el conducto regular en busca de soluciones” (N2I2)

Contrario a lo anterior, una estructura comunicativa y de poder horizontal abierta al diálogo, propia de una propuesta de gestión escolar democrática, puede facilitar los espacios de respuesta y resolución de conflictos de una forma más adecuada, conservando relaciones amables y respetuosas para hacer la adecuada gestión de inconformidades o problemas. Este enfoque democrático fomenta un ambiente en el que las opiniones y preocupaciones de todos los participantes son tomadas en cuenta, lo que contribuye a la construcción de un entorno educativo más armonioso y colaborativo.

La comunicación es un elemento fundamental en las prácticas docentes en diferentes niveles y direcciones. Educar es, en sí mismo, un acto comunicativo donde los mensajes fluyen permanentemente entre los miembros de la comunidad educativa “la comunicación organizacional interna representa una importante valoración en la entidad educativa porque posibilita a los integrantes el acceso a la información institucional que permite a los actores contribuir a su progreso y conservación” (Papic Domínguez, n.d., p. 68)

Se entiende la importancia de que las prácticas docentes se resignifiquen a través de la reflexión y la acción en el escenario escolar. La identidad institucional y la experiencia personal adquirida influyen en la forma en que los docentes planean, diseñan y ejecutan sus clases, permitiéndoles participar en los procesos formativos de sus estudiantes y poner de manifiesto su saber. Esto les permite convertirse en un apoyo incluso en procesos vitales para sus estudiantes, lo que demuestra el impacto significativo que los docentes pueden tener en la vida de sus alumnos. Como se ve en la siguiente narración:

Me anima mucho ver familias muy vinculadas al proceso, porque en la etapa preescolar también se descubren muchas necesidades educativas especiales o situaciones médicas, como que hay que atender bajo algún proceso, entonces es saber que uno hace parte de ese proceso, tan necesario en el desarrollo académico y como personas. Motiva pues porque uno ayuda a esas familias a tener como esa base y esa red de apoyo necesaria para ese niño o esa niña el resto de su vida.
(N314)

También, en el encuentro dentro del escenario escolar con sus pares, directivos y demás miembros de la comunidad educativa se van constituyendo modos de actuar que

caracterizan sus prácticas, las que consisten en “modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica mediante la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad, aportando en el desarrollo de la cultura en el contexto educativo” (Campo, 2002)

Las prácticas docentes abarcan la labor intelectual de enseñanza de un área, así como la construcción del conocimiento en relación al contexto de los estudiantes y las mediaciones necesarias para mantener un ambiente armónico en el entorno escolar, contribuyendo así a la formación integral del estudiante. El campo de acción y reflexión del docente es amplio, y se alinea con los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones”(Declaración Universal de Los Derecho Humanos, 1948, p. 2); en suma, un ideal de educación dado por un organismo referente en el tema mundial. Sin embargo, aparece en los relatos de los participantes diferentes situaciones que generan tensiones entre el ideal de una práctica, las demandas de los estudiantes y las formas en que estos se resuelven, como se puede ver a continuación:

“Este año, lastimosamente, como siempre por los malentendidos, una mamá comenzó a generar una mala atmósfera con los demás padres hacia mí y mis clases, ello generaba de cierta manera una prevención en mí al llegar a dicho salón, grababa en audio mis clases para no afectar la imagen de los niños, pero que si se dejará evidencia de mis palabras y tratos. Se oían de ciertos comentarios entre supuestamente varias mamás, pero a la hora de que solicité de forma directa a las mamás pedir cita conmigo para aclarar, absolutamente ninguna madre pidió cita, quien comenzó los rumores bajó la guardia, pidió excusas y comprendió que fue un mal manejo de los tiempos, de la información y anticiparse a las cosas debido a sus inseguridades y ansiedad por tener un hijo con diagnóstico.” (N2I2)

La experiencia escolar y la práctica docente tienen un impacto significativo en la configuración del ambiente escolar, pudiendo facilitar relaciones educativas basadas en la confianza y el respeto, o generar espacios en los que se manifiesten expresiones concretas de

violencia o injusticia. Estos momentos pueden poner a prueba el conocimiento, el desarrollo de la convivencia y desestimar la práctica docente. Ambas situaciones pueden ser motivadores para la injusticia epistémica, especialmente cuando surgen tensiones institucionales relacionadas con los procesos evaluativos escolares o la entrega de resultados académicos.

En relación con la reflexión sobre la práctica docente que configura la experiencia escolar, ambas se entrelazan con la dinámica del ejercicio del poder. Desde la perspectiva de Miranda Fricker, esto hace referencia a Michel Foucault y su concepto de poder como algo que se ejerce en un campo relacional. "En la sociedad hay millares y millares de relaciones de poder y, por consiguiente, de relaciones de fuerza y, por tanto, de pequeños enfrentamientos, microluchas por llamarlas de algún modo" (Foucault, 2018, p. 76). De este modo, la institución educativa mantiene un campo de relaciones constantes, algunas intencionadas y otras espontáneas, donde el poder puede manifestarse. Los docentes que participaron en el proyecto de investigación ofrecen su interpretación personal sobre esta noción de poder. En el siguiente relato, se resume su perspectiva:

Hay una situación de poder entre el docente y los estudiantes, entre los directivos y los docentes, pero también está el poder que tienen las familias, sea a través de la amenaza que llega mucho a nuestra institución, sea a través de esos sus puestos como los hablaba, yo soy arquitecto, que no son muy comunes, pues en esta institución educativa, si hay papás estudiados, pero entonces hay unos que Ah no. ¿Es que yo? Sí soy abogado, o yo que soy arquitecto, es que yo soy enfermera profesional y en este caso se creen que con la amenaza incluso de muerte pueden menospreciar el rol que nosotros ejercemos frente a sí (N5I2).

Esto implica, además de reconocer las incidencias económicas, sociales y políticas del contexto en el campo relacional, centrarse en los momentos del encuentro entre dos o más agentes, donde el poder adquiere el carácter social y facilita las relaciones dentro de una comunidad específica. Se resalta entonces un campo específico de prácticas docentes como ejercicio del poder que más que mostrar solo un efecto negativo busca mostrar las condiciones en que se posibilita el reconocimiento epistémico del maestro, la comprensión de su profesión y sus efectos en la comunidad educativa.

El escenario escolar no solo busca formar sujetos para un desarrollo productivo a futuro desde el poder disciplinario que normatiza la conducta. En este escenario también se pueden reconocer las relaciones de poder como un campo de fuerzas que lleva a que cada actor de la comunidad educativa ejerza el poder y la resistencia; con ello, cada sujeto aporta a una dinámica particular caracterizada por el espacio escolar.

En el contexto descrito, la injusticia epistémica no se limita a una relación desigual en la que alguien con un cargo superior o mayor responsabilidad trata injustamente a otro, sino que cualquier miembro de la comunidad educativa puede llevar a otro a una situación injusta. Según Wartenberg, "las relaciones de poder diádicas dependen de la coordinación con otros seres sociales y en este sentido están socialmente situadas (Wartenberg, 1988) Esto significa que la coordinación en el poder diádico tiene que ver con que algunas acciones mediadas por el ejercicio del poder pueden afectar a otros campos o sujetos relacionados con el evento inicial, llevando en ocasiones a situaciones de injusticia.

Situaciones donde se presentan injusticia testimonial y hermenéutica.

Una vez que se ha transitado por las características hermenéuticas y testimoniales que se transmiten al docente, se puede observar que "Cuando se niega la credibilidad y la inteligibilidad a voces y perspectivas marginadas, se cometen injusticias epistémicas contra ellas: se las excluye de lo público, se les niega la posibilidad de contribuir a los significados y a las verdades que circulan en la esfera pública" (Medina, 2022, p. 160). De esta manera, la marginación del maestro como agente público es un tema que se puede reconocer cuando se señala su participación política y se desestima su profesión en comparación con otras, como se observa en algunas narraciones:

“En general las familias de nuestra comunidad académica tienen atribuciones en las que, es usual, que se sienten con el derecho de tratarnos con falta de respeto y no como profesionales que aportamos a la formación y educación de sus hijos, sino como empleados de sus propias familias que carecen de derechos mínimos de respeto (NI E1).”

Cuando se intenta observar la experiencia profesional del docente como una mera mecánica de cuidado de los estudiantes, sin reconocer los años de estudio, la experiencia

profesional y la preparación personal, se desencadena una injusticia hermenéutica. Esto supone desconocer estos elementos y perder el respeto mínimo hacia ese profesional.

Es importante reconocer que este tipo de trato, que en muchas ocasiones resulta perjudicial, puede desmotivar al docente y hacer que se sienta desvalorado, incluso por los entes de control. Esta situación puede llevar a que el docente, en algunas ocasiones, no se reconozca como alguien que desarrolla una labor profesional compleja y de alta responsabilidad, lo que contribuye a afianzar la falta de herramientas hermenéuticas para su comprensión. Asimismo, puede hacer que algunos agentes comunitarios no lo reconozcan como una instancia para resolver problemas. Como lo muestra el siguiente relato:

“En una ocasión una abuela me acusó de prostituir a su nieta, aclaro que todo esto lo supe cuando la abuela sin indagar conmigo, presentó una queja ante la funcionaria y luego hizo un escándalo en la institución durante una entrega de notas” (N1, E1)

En esta breve narración se evidencia un escenario que detalla elementos de la injusticia testimonial. Se observa cómo un prejuicio determina la acción de una acudiente que llega a una instancia de regulación de poder con una afirmación sobre la comisión de un delito por parte de un docente hacia una adolescente. Esta afirmación genera un procedimiento de control que pone en duda si el ejercicio profesional de la docente se desarrolla dentro del marco ético de su profesión, lo que además puede desencadenar una investigación disciplinaria.

Se desestima la práctica docente, lo que lleva a un juicio que imposibilita la defensa de su quehacer profesional, ya que injustamente se estima que utiliza su labor como un medio para actividades delictivas. Este prejuicio, con su carga negativa, abre la posibilidad de que una instancia de poder, como el control interno disciplinario, active rutas para sancionar a la docente sin una indagación previa que valide el testimonio de la docente respecto a sus prácticas y legitime su labor profesional, lo que daña su nombre y prestigio en el campo.

Las discusiones académicas sobre la injusticia hermenéutica han llevado a considerar la postura de no contar con elementos hermenéuticos para comprender una experiencia, a pensar que estos elementos pueden estar distorsionados. Este tema es crucial para comprender cómo las interpretaciones erróneas o sesgadas pueden aumentar la

vulnerabilidad de ciertos grupos, especialmente en lo que respecta al reconocimiento y exigencia de derechos. “El hecho de que el recurso hermenéutico esté distorsionado o tergiversado incrementa la vulnerabilidad de la persona del grupo, por ejemplo, en el reconocimiento o exigencia de derechos”(Jerade, 2022, p. 68). En este sentido, estimar un docente como aquel que no debe tener voz para defenderse ante las acusaciones de algún acudiente es distorsionar su labor. La voz propia y argumentación es vital para ejercer su profesión, como lo expresa el siguiente testimonio donde una docente cuenta cómo se le vulneró el derecho a expresarse:

“Días después al darse la reunión con la señora, la coordinadora y el rector, no se me permitió hablar y al intentar aclarar a la señora las implicaciones legales de su acción y el mal ejemplo para su hijo de etapa preescolar, la coordinadora interrumpió mi palabra e imposibilitó mi derecho a expresarme” (N3E1)

El entorno escolar se distingue por contar con mecanismos de mediación para resolver conflictos. Todas las partes involucradas deben tener la garantía de poder expresar sus puntos de vista y ejercer sus derechos, al igual que cualquier sujeto de derecho en una situación conflictiva. Así, se puede distorsionar la comprensión del docente como un sujeto de derechos porque "el sujeto no es de ninguna manera un individuo encerrado en sí mismo, incapaz de intervenir en su situación social, es decir no es simplemente un individuo pasivo que consume normas e instituciones sino también productor de esa vida social y sus cambios" (Avellaneda et al., 2001, p. 19). Entonces, considerar al docente como un sujeto de derechos, al igual que cualquier otro miembro de la comunidad educativa, permite otorgarle la dignidad y el lugar que le corresponde como coprotagonista del proceso educativo de los estudiantes. Este enfoque reconoce la importancia de la participación del docente en la construcción de un entorno educativo que promueva el desarrollo integral de los estudiantes.

La siguiente narración expone un marco en el que se evidencian los tipos de injusticia recurrentes en la institución educativa. Por un lado, se plantea una estimación prejuiciosa de que el conocimiento necesario para la formación preescolar se limita al juego, sin considerar elementos pedagógicos y didácticos, y se menosprecia la necesidad de una formación especializada por parte de los docentes que trabajan en este nivel escolar. Además, se valida la falta de comprensión sobre la importancia de la formación en la primera infancia como

base para el desarrollo de futuros aprendizajes de los estudiantes, lo cual desestima su relevancia en esta etapa del proceso escolar.

Las familias y tristemente también, a veces los directivos docentes tienden a pensar que, en preescolar es para ir a asaltar, a jugar y pintar, eso no tiene como trascendencia y es una idea común en muchas familias. Cuando para uno poder desempeñar el rol de educación preescolar definitivamente se debe tener la pedagogía necesaria para resolver tantas situaciones atípicas y que realmente no se manejan en otros grados con la frecuencia que lo tenemos que manejar nosotros (N2E2)

Para los docentes, se produce una injusticia hermenéutica cuando no se les permite reflexionar críticamente sobre sus prácticas si se centran únicamente en tareas procedimentales, y no se promueve el esfuerzo para que sus prácticas pedagógicas generen procesos de aprendizaje. Incluso, cuando un docente desarrolla una propuesta consciente de su ejercicio pedagógico, puede desestimar aspectos fundamentales, como la necesidad constante de preparación académica para mantenerse actualizado en su saber. Este enfoque limita la capacidad del docente para crecer profesionalmente y para brindar una educación de calidad a los estudiantes.

En última instancia, se insta al docente a reconocer en su práctica la condición de sujeto de derecho y a preservar relaciones de poder equitativas para asegurar la formación y el desarrollo del criterio de los estudiantes. En ocasiones, pueden surgir prácticas poco convencionales que desencadenen reacciones inapropiadas por parte de las familias al intentar resolver los problemas, como se ejemplifica a continuación:

Le tomé una foto al cuaderno como evidencia... Ella se enojó muchísimo, según ella, porque yo tomé la foto y que no tenía derecho. Hizo un escándalo a la salida del colegio gritando que yo no sabía con quién me estaba metiendo, que me había metido con la niña equivocada (N1E1).

El ejercicio del poder que un docente pueda llevar a cabo en relación con las evidencias de alguna situación pedagógica con un estudiante a menudo se interpreta como un abuso de poder por parte de un acudiente que recurre a la violencia o a la amenaza como

una forma de limitar o coartar el poder ejercido por el docente. Sin embargo, desde otro punto de vista, este asunto puede resultar menos problemático si se vuelve al diálogo y se interviene para que la situación deje la tensión inicial, arreglándose a través de una conversación respetuosa y constructiva que promueva la formación integral del estudiante.

Se hace preciso, de acuerdo con lo anterior, hacer una distinción entre la injusticia y la violencia en el contexto educativo. Mientras que la injusticia puede afectar al docente en varios aspectos de su rol profesional, no elimina la posibilidad del ejercicio docente ni le arrebató su dignidad. Por otro lado, la violencia tiene como objetivo principal la eliminación de lo diferente o de la diferencia. En este sentido, la amenaza desconoce el saber epistémico docente, el cual se caracteriza por mantener una actitud mediadora entre los sujetos y entre el saber y su enseñanza.

“Es preciso subrayar que no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres. Si uno de los dos estuviese completamente a disposición del otro y se convirtiese en una cosa suya, en un objeto sobre el que se puede ejercer una violencia infinita e ilimitada, no existirían relaciones de poder. Es necesario, pues, para que se ejerza una relación de poder, que exista al menos un cierto tipo de libertad por parte de las dos partes”(Foucault, 1994)

Así, la injusticia epistémica y la violencia se distinguen en la medida en que la primera permite al sujeto, en este caso el docente, tener margen para responder en libertad y generar cambios que le permitan transformar o reflexionar sobre el asunto que le genera la injusticia epistémica. Por otro lado, la violencia busca de diversas formas eliminar al otro y limitar su libertad, sin ofrecer la posibilidad de diálogo o transformación.

Conclusiones

Se entiende la importancia de considerar las circunstancias materiales y el acceso a bienes en el contexto de la injusticia en Colombia. Es cierto que estas condiciones determinan aspectos fundamentales ligados a la condición de vida y la preparación profesional de los docentes, especialmente aquellos ubicados en zonas de difícil acceso. En estos casos, la injusticia epistémica debe ser analizada detalladamente en el contexto en el que se desarrolla. Es probable que, a pesar de las condiciones de desigualdad, los docentes gocen de

condiciones de credibilidad testimonial y reconocimiento hermenéutico de su labor. En este sentido, las características de los ambientes escolares pueden facilitar situaciones relacionadas con la injusticia epistémica. Es importante considerar estos aspectos al analizar y abordar la injusticia en el ámbito educativo.

Igualmente sucede con las prácticas docentes que están determinadas por las formas de abordaje del currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el enfoque didáctico del área del saber y la mediación en los aspectos de convivencia. Estos aspectos influyen en la dinámica particular de la institución educativa y en las relaciones entre los diferentes agentes que interactúan en la comunidad educativa. Esta dinámica puede generar tensiones que propicien tratos injustos con relación al saber epistémico del docente, lo cual puede afectar tanto su ética como su desarrollo profesional en el ejercicio de sus funciones. Es fundamental considerar estos aspectos para promover un ambiente educativo más equitativo y respetuoso.

Por otro lado, se ha expresado que la injusticia hermenéutica se gesta de forma estructural y que se caracteriza porque no se tienen las estructuras hermenéuticas para la comprensión de diversas prácticas o situaciones, lo que pone en desventaja a una población específica. Es así como, en el devenir histórico del docente y de la escuela como correlato de este, se configuran comprensiones del oficio docente orientadas a su rectitud moral, a tareas de cuidado para llevar a un ejercicio en la instrucción y la transmisión de saberes.

En medio de las tareas tradicionales que a menudo se asocian con las prácticas docentes, como el rol de cuidador, referente moral o instructor, se puede evidenciar la injusticia hermenéutica. Esto ocurre cuando se niega la importancia y complejidad de la labor docente en el entramado social, limitando la comprensión y valoración de sus múltiples facetas y contribuciones. Se hace necesario reconocer la riqueza y complejidad del rol docente, así como promover una comprensión más amplia de su labor en la sociedad.

En el contexto del confinamiento debido a la pandemia de COVID-19 en el año 2021, la escuela tuvo que reconfigurar sus prácticas y encontrar otros medios para llegar a los estudiantes con la educación, mientras que la labor formativa orientada al cuidado quedó delegada exclusivamente a la familia en los hogares. Esto resignificó el papel del docente, ya que se reconoció que la escuela también estaba asumiendo la práctica del cuidado junto con

sus otras funciones. Esto puso de manifiesto la necesidad de reconocer las capacidades profesionales del docente para desarrollar propuestas educativas en medio de situaciones de convivencia particulares, atendiendo las necesidades de un grupo de estudiantes, incluso en escenarios virtuales o de enseñanza a distancia. El reconocimiento de estas complejas responsabilidades y la capacidad del docente para adaptarse a estas nuevas condiciones es crucial para comprender la importancia y la complejidad de su labor en la sociedad.

Es cierto que situaciones como las que surgieron durante el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19 ponen en consideración elementos característicos propios de la labor docente. Lamentablemente, algunas posturas dentro de la comunidad educativa niegan la importancia del docente en el escenario escolar, lo que resta credibilidad a sus prácticas en el ámbito profesional y limita la comprensión de las complejas implicaciones que tiene ser docente y se cierra la posibilidad de portar elementos hermenéuticos para comprender las implicaciones que tiene ser docente.

Se reconoce el papel esencial de los docentes como funcionarios públicos y su contribución al desarrollo de una ciudadanía crítica a través de su labor pedagógica. Sin embargo, es cierto que el activismo político organizado de algunos docentes ha generado tensiones con el Estado, lo que, a su vez, ha llevado a que se les ubique como agentes de oposición. Esto ha generado un sesgo en la interpretación de la labor docente, lo que los ha colocado en una posición de riesgo e incluso los ha llevado a ser percibidos como posibles adoctrinadores de ideas políticas contrarias al Estado.

La comprensión que el ejercicio pedagógico del docente contiene una motivación política orientada a fomentar el pensamiento crítico y la participación ciudadana, más allá de estar parcializado en la oposición al Estado. Es crucial separar la labor docente de cualquier interpretación sesgada o politización mediática, y reconocer su papel fundamental en la formación integral de los estudiantes y su contribución a una sociedad democrática y participativa.

Finalmente, se hace importante abordar las tensiones en las relaciones de poder dentro de la comunidad educativa, especialmente aquellas que buscan descalificar la labor docente. Evaluar las prácticas docentes, diagnosticar las motivaciones o situaciones que generan estas

tensiones y trabajar en la transformación del ambiente escolar son pasos fundamentales para promover un entorno en el que se valoren y reconozcan las contribuciones de los docentes.

Es necesario fomentar estereotipos virtuosos que animen a los docentes a encontrar valor en sus prácticas cotidianas, así como trabajar en la transformación positiva de la escuela. Esto incluye promover un ambiente de respeto, apoyo y reconocimiento mutuo dentro de la comunidad educativa, con el objetivo de fortalecer la labor docente y mejorar la calidad de la educación para el beneficio de todos los involucrados.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, 22–23(22–23), 3–15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela* (Cooperativa).
- Declaración universal de los derechos humanos, (1948).
- Avellaneda, A., Acero Niño, G. A., Zapata Osorio, G. T., Álvarez de Bello, L., Posada Escobar, J. J., Gómez de Linares, P., & García Reina, L. L. (2001). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/>
- Bayona-Rodríguez. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, 37, 15–26.
- Campo, R. (2002). La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. In *Facultad de educación Universidad Javeriana* (Pontificia).
- Cuchón Morales, O. (2018). (2018). *Liderazgo transformacional e identidad institucional en la Institución Educativa Pública “Mariscal Cáceres.”* Universidad César Vallejo.
- Flores, J. I. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 365, 164–183.
- Foucault. (2008). *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión*. Editores, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto* (L. Piqueta (ed.)).
- Foucault, M. (2018). *El poder, una bestia magnífica*. Siglo XXI.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia Epistémica*. Herder editorial.
- Fricke, M. (2021). Conceptos de Injusticia epistémica en evolución. *Las Torres de Lucca*, 10, 97–103.

- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II* (Sígueme).
- García-Ballué, S. (2020, February). Opinión: Injusticia epistémica en la academia. *Observatorio Para El Futuro de La Educación.*, 8.
- Garzón Rodríguez, C., & Acosta, D. (2022). Injusticia epistémica. Una nueva epistemología para una antigua injusticia. *Estudios de Filosofía*, 66, 5–8. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.349967>
- Jerade, M. (2022). *Injusticia hermenéutica vulnerabilidad y marginación social*. (P. Extramuros (ed.)).
- Medina, J. (2022). Estéticas de la resistencia: reimaginando la filosofía crítica desde las gramáticas de lo inaudito de María del Rosario Acosta López. *Estudios de Filosofía*, 66, 155–165. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.349613>
- Murgía. (2016). Injusticias epistémicas y teoría social. *DILEMATA*, 22(8), 1–19.
- Osorio, M. B. (2008). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS – Revista Científica*, 7(2), 427–450. <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.448>
- Papic Domínguez, K. (n.d.). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10, 63–83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>
- Suárez, H. (2019). Pasado y futuro de Fecode en sus 60 años. *Las Dos Orillas*.
- Unda, M. P. (2002). *La Experiencia De Expedición Pedagógica Y Las Redes De Maestros: ¿Otros Modos De Formación? Perspectivas*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf>
- Wartenberg, T. (1988). The Situated Conception of Social Power. *Social Theory an Practrice*, 14, 317–343.