

**CON LOS PIES EN LA TIERRA:
UNA CRÍTICA AUTOBIOGRÁFICA Y DECOLONIAL AL SISTEMA EDUCATIVO.
EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y RESISTENCIA**

Autor: Omar Iván Herrera Sánchez

Director: Profesor. Víctor Eligio Espinosa Galán

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía.

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C.
2025

Contenido

CON LOS PIES EN LA TIERRA: UNA CRÍTICA AUTOBIOGRÁFICA Y DECOLONIAL AL SISTEMA EDUCATIVO. EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y RESISTENCIA.....	1
Resumen	5
Capítulo 1.....	7
Lo personal es político y filosófico	7
1.1 Mi punto de partida: experiencia, malestar y preguntas.....	8
1.2 Justificación: ¿Por qué escribir desde mí?	10
1.3 Objetivos: nombrar, resistir y proponer	13
1.4 Metodología: escritura situada, decolonial y autobiográfica.	15
Capítulo 2.....	17
Antecedentes: otras voces, otros cuerpos, otras búsquedas	17
2.1 Caminos recorridos en el pensamiento crítico sobre educación y democracia	18
2.2 Experiencias previas de investigación y resistencia desde el Sur	21
2.3 En diálogo con otras escrituras autobiográficas y de frontera.....	23
Capítulo 3.....	26
Marco teórico: fundamentos filosóficos, críticos y autobiográficos	26
3.1 Horizontes teóricos desde mi cuerpo-territorio.....	27
3.2 Voces que me acompañan: Zuleta, Habermas, Dewey.....	29
3.3 Justicia y capacidades: Fraser y Nussbaum desde mi experiencia.....	31
3.4 Gloria Anzaldúa: escribir desde la herida, pensar desde la frontera	33
3.5 El Giro Decolonial: epistemología, resistencia y primera persona	35
Capítulo 4.....	38
Diagnóstico crítico: la cultura de la productividad que me atraviesa	38
4.1 El neoliberalismo en mi salón de clase y en mi cuerpo	39
4.2 Ser mercancía, ser número: el saber cómo producto	42
4.3 Competir para existir: culpa, ansiedad y autoexigencia	44
Capítulo 5.....	48
La democracia que me prometieron y la que viví.....	48

5.1 <i>Disenso, diálogo y vida común desde la experiencia</i>	49
5.2 <i>Estanislao Zuleta: el derecho a diferir que me rescato</i>	52
5.3 <i>Habermas y la posibilidad del diálogo que resiste</i>	54
5.4 <i>Dewey y la educación como forma de vida: entre la teoría y mi historia</i>	55
5.5 <i>Fraser, Honneth y Nussbaum: participación, dignidad y reconocimiento negado</i>	57
Capítulo 6.....	60
<i>La cultura de la productividad y sus heridas en mí</i>	60
6.1 <i>Cuando aprender se volvió instrucción y evaluación</i>	60
6.2 <i>El salón como lugar de exclusión epistémica</i>	62
6.3 <i>Alienación, deshumanización y el cuerpo agotado</i>	65
Capítulo 7.....	68
<i>Filosofía, educación y pensamiento crítico como refugio y resistencia</i>	68
7.1 <i>Leer para resistir: Zuleta y Freire en mi camino</i>	69
7.2 <i>Pedagogías democráticas que me transformaron: Habermas, Dewey, Nussbaum</i>	70
7.3 <i>Justicia desde el Sur: Fraser, los movimientos y mi propia voz</i>	72
Capítulo 8.....	74
<i>Escribir desde la frontera: el giro decolonial en primera persona</i>	74
8.1 <i>Colonialidad Viva: Cuerpo y Saber</i>	75
8.2 <i>Anzaldúa: escritura mestiza, dolorosa y sanadora</i>	77
8.3 <i>Desobedecer para existir: justicia cognitiva y educación liberadora</i>	78
Capítulo 9.....	81
<i>Hacia otro horizonte: propuestas desde mi experiencia</i>	81
9.1 <i>La escuela que soñé y que aún no existe</i>	82
9.2 <i>Sujetos del disenso: empatía, cuerpo, comunidad</i>	84
9.3 <i>Democracia radical desde abajo, desde el sur, desde mí</i>	86
9.4 <i>Pedagogía del disenso: una propuesta para enseñar filosofía desde el cuerpo, la experiencia y la diferencia</i>	87
Capítulo 10.....	92
Conclusiones	92
10.1 <i>Lo que aprendí al escribir (me)</i>	92
10.2 <i>Aportes del enfoque ético, decolonial y autobiográfico</i>	93

<i>10.3 Nuevas preguntas, otros caminos</i>	94
<i>Bibliografía</i>	97

Resumen

Este relato es una escritura situada, ética y decolonial que parte de una experiencia personal dentro del sistema educativo colombiano. A través de una narrativa autobiográfica, se realiza una crítica profunda a la cultura de la productividad, la competencia y la estandarización que atraviesa la educación superior, particularmente en la formación de docentes. Desde el cuerpo, la emoción y la memoria, se analizan las formas en que esta lógica neoliberal deshumaniza al sujeto, silencia el disenso, fragmenta el pensamiento y convierte el saber en mercancía.

El enfoque metodológico combina la escritura autobiográfica con un marco teórico plural y ecléctico, articulando la filosofía crítica de Estanislao Zuleta, la teoría de la acción comunicativa de Habermas, el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum, la teoría del reconocimiento de Fraser y Honneth, y los aportes de pensadores decoloniales como Paulo Freire, Catherine Walsh y Gloria Anzaldúa.

Este escrito no solo denuncia, sino que propone: una pedagogía del disenso, del cuerpo, del cuidado y del reconocimiento. Una forma de enseñar filosofía que no niegue la experiencia ni la diversidad, sino que las integre como fundamento epistemológico. El trabajo finaliza con una propuesta pedagógica concreta y situada, y con una apuesta por una educación que posibilite existir sin tener que fragmentarse.

Palabras clave: filosofía política, ética del cuidado de sí, resistencia educativa, autobiografía situada, escritura desde el cuerpo, formación docente crítica, pedagogía del disenso, educación y subjetividad, pensamiento desde el Sur, exclusión epistémica.

Capítulo 1 *Lo personal es político y filosófico*

Este escrito no comienza con un marco teórico, ni con un estado del arte tradicional. Comienza conmigo. Con un cuerpo que habita y se resiste. Con una voz que ha sido educada en el silencio, en la productividad y en la exigencia, pero que hoy decide narrarse como forma de conocimiento, como acto político y como gesto de desobediencia epistémica.

Aquí no separo la teoría de la experiencia, ni el saber del sentir. Escribo desde un lugar situado: mi historia, mi tránsito por la academia, mis malestares en el salón de clase u otros espacios, mis encuentros con la filosofía y mis preguntas constantes por el sentido de educar en un mundo que mide, compara y normaliza.

Este primer capítulo abre el camino para una escritura autobiográfica, ética y decolonial, que no busca hablar en nombre de nadie más, pero que confía en que lo singular también puede resonar con lo común. Porque si algo he aprendido es que lo personal también es estructural, que el malestar no es individual y que el cuerpo que escribe ha sido moldeado por fuerzas sociales, políticas y culturales que merecen ser nombradas y transformadas.

Desde aquí parto, no para cerrar respuestas, sino para abrir grietas. Para preguntarme cómo llegué hasta aquí, por qué me duele la escuela, cómo se vive una democracia sin voz, y qué puede aún hacer la filosofía cuando se escribe desde la herida¹.

¹ La "herida", en la obra de Gloria Anzaldúa, representa ese lugar fronterizo de dolor, ruptura y contradicción que, lejos de ser un obstáculo, se convierte en fuente de conocimiento y creación. En mi caso, esta herida tiene que ver con la sensación de desarraigo en la academia, con el peso de un sistema que exige

1.1 Mi punto de partida: experiencia, malestar y preguntas

Este escrito nace, en primer lugar, de una necesidad concreta: culminar mi proceso de formación y graduarme. Estoy cursando las asignaturas de mis últimos semestres, y junto a ellas, unas que, sin yo buscarlo del todo, me han confrontado profundamente con mi paso por la academia. Así, lo que inició como una exigencia académica terminó siendo una necesidad vital: pensarme a mí mismo como sujeto que ha habitado la universidad, el salón de clase, los textos filosóficos, y que ha sido atravesado por una formación que, si bien me ofreció herramientas, también me dejó marcas y contradicciones.

Mi relación con la universidad fue, al comienzo, entusiasta. Estar en una universidad pública significaba para mí un logro, una posibilidad de formarme, de expandir mis horizontes, de acercarme al pensamiento crítico. Me sentí orgulloso de entrar a un lugar que, en principio, se presentaba como diverso, libre y plural. Al principio, leer autores, conocer corrientes filosóficas y pedagógicas, era algo que me emocionaba. Pero con el tiempo, algo empezó a incomodarme.

No fue un solo episodio. Fue un cúmulo de silencios, de correcciones sutiles, de frases que me indicaban —sin decirlo directamente— que mi experiencia no era válida como argumento, que lo personal era “subjetivo” y que debía centrarme en los textos, en la teoría, en el enfoque “correcto”. Me fui dando cuenta de que aprender a hablar como filósofo significaba, muchas veces, dejar de hablar como yo.

neutralidad y despojo del cuerpo, del sentir y de las raíces. Es desde allí que decidí escribir: desde donde duele, pero también donde se resiste.

En esa incomodidad fue naciendo la pregunta: ¿por qué no enseñamos desde la experiencia? ¿Por qué se nos exige hablar desde conceptos ajenos antes de poder pensar desde lo vivido? ¿Dónde queda el cuerpo, el sentir, la memoria, la historia? Estas preguntas comenzaron a hacerse más insistentes, especialmente cuando me vi ante la tarea de elegir el enfoque de mi trabajo de grado. Sentía que, si escribía una monografía tradicional, sería una forma más de repetición. Un trabajo más para cumplir. Y yo no quería eso.

Decidí, entonces, escribir desde mí. Desde el cuerpo que ha habitado el salón de clase. Desde la incomodidad. Desde lo que no encajaba. Esta decisión fue también una forma de resistir. De desobedecer, como diría Anzaldúa, la exigencia de dejar partes de mí en la puerta del salón. De afirmar que también se puede pensar desde la herida, desde lo fragmentado, desde lo que se resiste a encajar.

Al escribir(me), entendí que no estaba solo. Que muchos otros cuerpos y voces han habitado ese margen, ese entre-lugar², ese espacio donde uno no es ni lo que se espera, ni lo que aún puede nombrarse del todo. En ese borde, comencé a leer autores y autoras que me hablaron desde otro lugar: Paulo Freire, Estanislao Zuleta, Gloria Anzaldúa, Catherine Walsh, entre otros. Ellos(as) me ofrecieron una pedagogía distinta,

² Entiendo el “entre-lugar” como ese espacio de frontera que, siguiendo a Gloria Anzaldúa, no es simplemente un cruce geográfico o cultural, sino una zona de tensión donde conviven el dolor, la creación y la transformación. En mi caso, ese entre-lugar es el aula, la escritura, mi cuerpo en formación: un lugar que no pertenece del todo a lo académico ni a lo popular, pero que recoge marcas de ambos mundos. Es allí donde emerge mi voz.

un pensamiento que no exige neutralidad, una escritura que nace del cuerpo y no a pesar de él³.

Este apartado es, entonces, un punto de partida y una toma de posición. No escribo desde la objetividad, sino desde mi historia. No busco una verdad absoluta, sino compartir un proceso. No pretendo representar a nadie más, pero sé que mi experiencia puede resonar en otras. Porque lo que me pasó no es individual. Es estructural. Y por eso necesita ser contado.

1.2 Justificación: ¿Por qué escribir desde mí?

Decidir hacer este escrito desde la primera persona no fue una elección ligera. Fue una necesidad que surgió con fuerza a medida que avanzaba en mi formación y me sentía cada vez más ajeno a las formas en que me enseñaban a pensar, a escribir, a producir conocimiento. Lo que vivía en el salón de clase u otros espacios no coincidía con lo que sentía, con lo que pensaba, con lo que realmente necesitaba nombrar. Y entonces me pregunté: ¿desde dónde escribo? ¿para quién escribo? ¿a quién tengo que parecerme para que mi voz sea reconocida como válida?

Escribir desde mí es, antes que nada, una decisión política y epistémica. Porque en un sistema que muchas veces exige objetividad, despersonalización y formas establecidas de argumentar, narrarme se vuelve una forma de resistencia. Es decir: yo

³ Con esta frase me refiero a una forma de escribir que no separa el pensar del sentir, ni la palabra del cuerpo que la pronuncia. Es una escritura situada, encarnada, que reconoce que saber también es recordar, doler, amar, resistir. No escribo “a pesar” del cuerpo —como si fuera un estorbo académico—, sino **desde él**, porque en mi piel, mi voz, mi cansancio y mis silencios también habita el conocimiento. Es una forma de desobedecer al mandato moderno de neutralidad, que nos pide ser solo mente, razón, técnica. Yo escribo con la herida, con la memoria, con todo lo que la academia quiso dejar fuera.

también pienso, pero lo hago desde lo que viví; yo también escribo, pero lo hago desde mi cuerpo; yo también hago filosofía, pero la hago desde el Sur⁴.

Durante años, creí que solo podía escribir desde la teoría, desde los libros, desde las citas. Me acostumbré a callar mi experiencia para que el texto sonara “serio”. Pero hubo un momento en el que eso dejó de tener sentido. Empecé a sentir que seguir escribiendo de forma tradicional era traicionar lo que de verdad necesitaba decir. Y entonces decidí que, si iba a escribir, lo haría desde lo que soy, desde lo que viví, desde lo que me dolió, desde lo que me preguntó la vida, no solo los autores.

Como dice Catherine Walsh, escribir desde una perspectiva decolonial no es solo resistir el saber hegemónico, sino tejer otras formas de existencia, de pensamiento, de sensibilidad y de acción que nacen de la experiencia vivida, desde el territorio y desde el cuerpo. Esta afirmación me abrió un horizonte nuevo. Me hizo comprender que mi historia, lejos de desviarme del saber, puede ser un punto de partida. Que mi voz no necesita pedir permiso cuando nace de lo vivido y se afirma con dignidad

También fue importante reencontrarme con la propuesta de Gloria Anzaldúa, quien escribe desde sus cicatrices, desde el cruce de lenguas, de saberes y de mundos. En *Borderlands/La frontera* (2021) habla de una escritura que nace desde el “nepantla”⁵, ese

⁴ Cuando digo que escribo “desde el Sur”, hablo también de mí. De mi cuerpo atravesado por una historia que no empezó en los libros, sino en el barrio, en la escuela pública, en la universidad con hambre, en las veces que dudé si este lugar también era para mí. El Sur no es solo un mapa, es una marca. Es ese lugar desde donde miro y escribo, cargando acentos, silencios, rabias y ternuras que no caben en el molde académico. Escribo desde ahí: desde lo que no se nombra, desde lo que siempre estuvo al margen, desde lo que aprendí sin que me lo enseñaran.

⁵ Nepantla es un concepto tomado del náhuatl que significa “tierra intermedia”. Gloria Anzaldúa lo utiliza para nombrar ese estado de tránsito y transformación en el que se habita la frontera entre mundos, lenguas, cuerpos o identidades. No es un lugar cómodo, sino un espacio de ruptura y creación, donde se resiste la imposición de una identidad única. En mi caso, nepantla es el aula donde no encajo del todo, pero también el lugar desde donde escribo, mezclando mis lenguas, mis heridas y mis búsquedas.

entre-lugar donde se habita el margen, lo contradictorio, lo híbrido. Y me sentí profundamente ahí. Entre el deber ser académico y el deseo de decir lo que no entraba en la rúbrica.

Por eso, escribir desde mí es también recuperar el derecho a pensar con mi historia, a ponerle palabras a mi experiencia, a transformar la herida en lenguaje⁶. No se trata de caer en el testimonio vacío ni en el individualismo emocional. Se trata de entender que lo vivido también enseña. Que el cuerpo también recuerda. Que el salón también deja marcas. Y que, desde allí, también se puede producir pensamiento.

Esta justificación no es técnica. Es vital. Porque escribirme fue lo que me sostuvo dentro de la academia sin tener que desaparecer en ella. Escribirme me devolvió la voz. Me dio fuerza para desobedecer la exigencia de parecerme a lo que no soy. Y me abrió la posibilidad de nombrar lo que me fue negado.

Escribo desde mí porque creo —como creía Freire— que nadie se educa solo, pero tampoco desde el silencio. Porque creo que mi historia puede ser una grieta, una pregunta, un aporte. Y porque quiero, con este trabajo, seguir diciendo: yo también soy parte del saber. Y desde aquí, también se puede pensar.

⁶ Transformar la herida en lenguaje, en el contexto de esta escritura, significa nombrar lo que dolió en el proceso formativo: los silencios impuestos, la corrección constante de la voz propia, el mandato de escribir desde un lugar ajeno. Escribir desde la herida es recuperar el derecho a pensar con lo vivido, a hacer del cuerpo una fuente legítima de conocimiento. No se trata de victimizarse, sino de resistir desde lo que fue negado. Ponerle palabras a la herida es una forma de justicia epistémica y de afirmación subjetiva: lo que dolió, ahora se dice; lo que fue fragmentado, ahora se nombra; lo que se calló, ahora se escribe.

1.3 Objetivos: nombrar, resistir y proponer

Este escrito no se enmarca en la lógica de una hipótesis que debe ser verificada, ni en un formato de investigación tradicional que exija distancia y neutralidad. Su intención nace de otro lugar: del cuerpo, del conflicto, de la necesidad de poner en palabras lo vivido. Nombrar lo que me atravesó, resistir lo que intentó deshumanizarme, y proponer otras formas de pensar y habitar la educación.

Cada uno de estos verbos —nombrar, resistir, proponer— es una elección política, epistémica y pedagógica que responde a lo que viví, a lo que me dolió, a lo que aún deseo construir.

Nombrar porque durante mucho tiempo me enseñaron a hablar desde otros, pero no desde mí. Me entrenaron en la teoría, pero no me dieron espacio para narrar la experiencia. Y, sin embargo, lo que me marcó no fueron solo los conceptos, sino las sensaciones, los silencios, los gestos. Nombrar es empezar a hacer visible lo que no se ve. Como afirma Gloria Anzaldúa (2021), la herida es el lugar por donde entra la luz, y escribir desde la herida es también reconocer que lo personal es estructural.

Resistir porque este trabajo también es una negativa: a seguir repitiendo formatos vacíos, a callar lo que me urgía decir, a obedecer un tipo de escritura que me pide ocultar el cuerpo, la historia, el sentir. Resistir, como señala Paulo Freire (1970), es también afirmar que “nadie se educa solo, y nadie se educa sin el mundo”. Y ese mundo, en mi caso, incluía tensiones, desigualdades, expectativas que me querían funcional pero no crítico.

Proponer porque no basta con denunciar. Quiero imaginar otros caminos. No traigo recetas, pero sí preguntas, intuiciones, horizontes que nacen de haber habitado la herida. Quiero una educación donde el salón de clase no sea un espacio de obediencia, sino de pensamiento vivo. Como plantea Estanislao Zuleta (1985)., pensar no es repetir lo aprendido, sino arriesgarse a decir algo propio Esa es la propuesta que quiero hacer: que cada estudiante pueda arriesgarse a pensar desde sí, sin ser juzgado por ello.

Objetivo general

Analizar, desde una escritura autobiográfica, situada y decolonial, cómo una cultura centrada en la productividad y la competitividad afecta negativamente la participación democrática, debilita la educación como espacio formativo y deshumaniza a los individuos, con el fin de proponer alternativas pedagógicas que dignifiquen el saber y la experiencia.

Objetivos específicos

1. **Nombrar** los efectos subjetivos y estructurales de una cultura productiva y competitiva en mi trayectoria educativa, fundamentalmente en el contexto de la universidad pública y la formación filosófica.
2. **Resistir** las formas de deshumanización y exclusión epistémica presentes en la educación superior, recuperando el pensamiento crítico de autores como Estanislao Zuleta, Paulo Freire, Gloria Anzaldúa y Catherine Walsh.
3. **Proponer** caminos pedagógicos y filosóficos que devuelvan a la educación su dimensión ética, política y transformadora, desde una

perspectiva situada, autobiográfica y en diálogo con el pensamiento crítico y decolonial.

1.4 Metodología: escritura situada, decolonial y autobiográfica.

Este escrito no responde a una metodología tradicional. No parte de la neutralidad, ni busca la objetividad en el sentido clásico. Aquí, el método es la experiencia. Y escribir desde esa experiencia es también hacer filosofía, es también investigar, es también producir saber.

He elegido una metodología situada, decolonial y autobiográfica, porque no podría escribir desde otro lugar. Porque para hablar de lo que me atravesó, de lo que viví en el salón, de lo que sentí como estudiante, tenía que escribir desde mí, desde mi cuerpo, desde mi historia.

La escritura situada, como la propone Donna Haraway, pero también como la habitan autoras como Gloria Anzaldúa y Catherine Walsh, reconoce que no existe pensamiento sin cuerpo, sin contexto, sin historia. No hablo desde un “yo” abstracto, sino desde un sujeto encarnado, en una universidad pública, en Colombia, con una trayectoria atravesada por silencios, tensiones y búsquedas. Escribo desde el sur, desde lo que duele, desde lo que insiste en ser dicho.

La escritura autobiográfica no es, en este caso, una forma de centrarse en lo individual, sino de comprender que lo personal es político. Que lo que me pasó no es solo mío, sino que refleja una estructura más amplia. Por eso, aquí el testimonio se convierte en categoría analítica, y la narrativa en herramienta filosófica.

La metodología decolonial, por su parte, implica desobedecer la lógica académica que jerarquiza saberes, que deslegitima otras formas de conocimiento, que exige una voz impersonal como única válida. Aquí desobedezco. Aquí me narro. Aquí decido que la memoria, la emoción, el cuerpo y la experiencia también son fuentes legítimas de pensamiento.

Catherine Walsh (2013) sostiene que “la pedagogía decolonial es una práctica insurgente de (re)existencia que articula la vida, el saber y el poder desde los márgenes, desde la grieta”. Esta metodología es también eso: una grieta que se abre en la escritura académica, una forma de resistir produciendo saber desde otro lugar.

Escribir así no es fácil. Implica exponerse. Implica renunciar a la seguridad del formato. Implica sostener la incertidumbre. Pero también implica recuperar el sentido de la filosofía y de la educación como prácticas vitales, como actos profundamente humanos. Por eso, esta metodología no es técnica. Es ética. Es política. Y es la única posible para narrar lo que necesitaba contar.

Capítulo 2

Antecedentes: otras voces, otros cuerpos, otras búsquedas

Este escrito no nace en el vacío. Aunque parte de mi experiencia, también es el fruto de muchas otras voces, cuerpos e historias que, a lo largo del tiempo, me han acompañado, interpelado y sostenido. Escribir desde mí no significa escribir solo sobre mí: significa también reconocer que mi historia está entramada con otras, que mis preguntas tienen ecos, que mis búsquedas se cruzan con caminos ya andados por quienes también han resistido a los modos hegemónicos de educar, pensar y existir.

En este capítulo quiero nombrar esas presencias. Quiero recuperar los antecedentes que me han permitido desobedecer con sentido, pensar con otros, y situar mi voz en una tradición crítica que no busca repetir, sino transformar. Hablo de voces del Sur, de propuestas educativas insurgentes, de escrituras que nacen desde el margen, de epistemologías que recuperan lo vivido como saber.

Aquí aparecen Paulo Freire, Estanislao Zuleta, Gloria Anzaldúa, Catherine Walsh y otros pensadores y pensadoras que no solo me ofrecieron teorías, sino que abrieron caminos. Caminos para dudar, para narrarme, para no encajar, para hacer de la escritura un acto político, ético y sensible.

Ahora bien, quiero hacer una aclaración antes de continuar. Esos nombres no me dieron permiso en el sentido literal —no me autorizaron—, ni tampoco me arrego el derecho de usarlos como si me pertenecieran. No son fichas para completar un marco teórico ni adornos conceptuales. Los menciono porque me interpelaron, porque en algún momento me incomodaron, me conmovieron, me ayudaron a pensar. No los elegí como

quien arma una lista funcional: llegaron a mí como preguntas encarnadas, como grietas necesarias.

También reconozco que hay otras voces que me marcaron profundamente, pero que no aparecen nombradas. Algunas están demasiado cerca, otras demasiado adentro. No las menciono por cuidado, por ética, por respeto. No todo lo que me constituye puede o debe hacerse visible. Y no, no se trata de querer parecer el más correcto ni de situarme como una figura ejemplar. No escribo esto desde una pretensión de pureza ni desde una postura moral. Lo escribo porque necesito contar desde dónde pienso, con quiénes me formé, quiénes me sostuvieron incluso sin saberlo. Y porque creo que escribir así — desde la herida, desde el vínculo, desde la memoria— también es resistir.

Este capítulo es, entonces, una cartografía de esos encuentros. Una manera de situarme no como anormal, sino como parte de un universo más amplio de luchas, dolores, propuestas y saberes que también han dicho “basta” al modelo educativo que deshumaniza, y que han abierto grietas por donde entra otra luz.

2.1 Caminos recorridos en el pensamiento crítico sobre educación y democracia

No siempre supe que existía otra forma de pensar la educación. Durante mucho tiempo creí que aprender era simplemente cumplir, repetir, ajustar el pensamiento propio al pensamiento de otros. Pero en medio del cansancio, la frustración y el deseo de que la universidad fuera otra cosa, comencé a encontrar textos, voces, ideas que abrían grietas en el discurso dominante. Grietas por donde se colaba la esperanza, pero también la crítica.

Uno de los primeros autores que me ofreció un lenguaje distinto fue Paulo Freire. Leerlo fue entender que el problema no era yo, que el malestar que sentía frente al salón de clase y otros espacios tenía raíces estructurales, históricas, políticas. En *Pedagogía del oprimido*, se puede intuir de Freire (2005): la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Esa frase me marcó, porque yo también necesitaba cambiar para no adaptarme a lo que me estaba haciendo daño. Con Freire comprendí que la educación puede ser una práctica de libertad, pero también una práctica de domesticación. Y que el salón, lejos de ser un espacio neutral, es un territorio de disputa.

En el pensamiento de Estanislao Zuleta, encontré la posibilidad de pensar desde el conflicto, no como algo que debe ser eliminado, sino como la base misma de una vida democrática y educativa. Zuleta no escribía desde la superioridad del experto, sino desde el deseo, desde la contradicción, desde el derecho a no saber. Su defensa del disenso me ofreció consuelo y potencia: “Lo peor que tiene la educación es lo que tiene de adecuación; lo mejor que puede tener, es lo que tenga de conflicto” (Zuleta, 2010, p. 13). Gracias a él, entendí que pensar críticamente es también es aceptar que no siempre tenemos la razón, y que educar es abrir espacio para la diferencia, no imponer una verdad única.

Más adelante, el pensamiento de John Dewey me enseñó que la educación no es preparación para la vida: es ya una forma de vida. En *Democracia y educación*, Dewey (1995) plantea que la escuela debe ser una comunidad democrática donde los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento. Esa idea resonó en mí, sobre todo porque muchas veces en el salón se vivía como lo contrario: un espacio de

verticalidad, de imposición, de repetición. Con Dewey, reafirmé que la educación tiene sentido solo si forma parte de la vida misma, si dialoga con ella, si se deja atravesar por lo que somos y por lo que soñamos.

La teoría crítica, especialmente en la figura de Jürgen Habermas, me ayudo a pensar el diálogo como fundamento de toda relación democrática y pedagógica. Su propuesta de una racionalidad comunicativa me ofreció herramientas para comprender por qué tantos diálogos en el salón eran solo monólogos disfrazados. Para que exista diálogo, dice Habermas (1999), debe haber condiciones de simetría, de reconocimiento mutuo, de libertad. Y muchas veces, como estudiante, esas condiciones no estaban dadas. Pensar con Habermas fue también resistir la lógica autoritaria que a veces se esconde bajo el disfraz de la participación.

Finalmente, con Nancy Fraser (2008) encontré una forma más amplia de entender la justicia: no solo como redistribución, sino como reconocimiento y participación paritaria⁷. Su crítica a las exclusiones estructurales que impiden a ciertos sujetos participar en igualdad de condiciones me ayudó a ponerle nombre a muchas experiencias de silenciamiento que viví en la universidad. Porque no siempre se excluye con gritos: a veces se excluye con normas, con estilos, con saberes que no reconocen otros saberes.

Estos caminos teóricos no fueron lecturas aisladas. Fueron encuentros vitales. Me ayudaron a sobrevivir a la academia sin perder mi voz. Me ofrecieron palabras cuando ya

⁷ Nancy Fraser plantea que la participación paritaria es una condición fundamental para la justicia, y que solo puede hablarse de democracia real cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades de hacer oír su voz y de ser tomadas en serio. No basta con estar presentes: se necesitan condiciones materiales, simbólicas y políticas para participar de forma plena. Yo entendí eso cuando, a pesar de estar en el aula, muchas veces sentí que mi voz no contaba. Que hablaba, pero no era escuchado. Que mi palabra no tenía el mismo peso. Por eso, para mí, la participación paritaria no es una teoría: es una necesidad vivida.

casi no me quedaban. Me recordaron que pensar distinto no es un error, sino una forma de habitar críticamente el mundo⁸.

2.2 Experiencias previas de investigación y resistencia desde el Sur

En algún punto del camino comprendí que no estaba solo. Que lo que yo sentía como silenciamiento, exclusión o incomodidad en la academia, también lo habían sentido otros cuerpos, otras voces, otras búsquedas. Y que, desde distintos rincones del Sur, muchos habían hecho de esa incomodidad un punto de partida para resistir, para investigar, para proponer.

Fue así como comencé a conocer experiencias de pensamiento crítico y de investigación insurgente que no seguían el molde tradicional. No eran investigaciones para acumular datos o validar teorías abstractas, sino procesos encarnados de lectura del mundo desde abajo, desde la historia, desde el cuerpo, desde el territorio.

Con Catherine Walsh aprendí que lo que sentía también tenía nombre, también podía escribirse, también contaba. Su propuesta de una pedagogía e investigación decolonial no parte de la academia como centro, sino de la experiencia situada, del conflicto, de la memoria, de la práctica. “La praxis se sustentaba en el accionar político como estrategia para transformar estructuralmente la sociedad. Por tanto, es el ejercicio de la praxis política e investigativa el que permite [...] la producción de un conocimiento científico 'militante'”, dice Walsh (2013, p. 83). Esa afirmación me ayudó a entender que

⁸ De no aceptar lo dado como lo único posible. Aprender a pensar desde otro lugar —desde el cuerpo, desde el Sur, desde la herida— es también aprender a existir con dignidad. Es resistir al molde, y empezar a hacer preguntas que incomoden, pero que abran camino.

mis preguntas también podían ser metodología. Que mi incomodidad también podía ser teoría. Que mi historia también podía ser un lugar legítimo para pensar.

En las experiencias de investigación desde comunidades indígenas, rurales y populares, encontré otras formas de producir conocimiento: a través de la conversación, de la oralidad, de los saberes ancestrales, de las prácticas cotidianas. No eran menos rigurosas, como muchas veces nos hacen creer. Eran rigurosas de otro modo: comprometidas con la vida, con la comunidad, con el cuidado. Y ese tipo de rigor también me interpelaba profundamente.

El pensamiento de Paulo Freire también aparece aquí como guía. Su idea de una pedagogía del oprimido, de una educación que parte de la lectura del contexto, de la conciencia crítica, de la praxis, me mostró que la investigación no tiene que ser una tarea solitaria y técnica. Puede ser también una conversación, una caminata, un encuentro. Puede ser, como él decía, “Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores” (Freire, 2005, p. 46).

También me acerqué a experiencias de colectivos y movimientos que han hecho de la investigación una forma de lucha. Investigaciones participativas, comunitarias, colaborativas. Procesos donde los saberes se construyen con otros, y no desde arriba. Donde el conocimiento no es mercancía ni instrumento de evaluación, sino herramienta para la transformación social.

Desde el Sur, entendí que investigar no es solo un ejercicio de producción intelectual, sino una forma de resistir la imposición del silencio. Y que escribir desde lo

que me pasó no es encerrarme en mí, sino abrir una grieta en el discurso académico que tantas veces excluye, jerarquiza y deshumaniza.

Estas experiencias previas me enseñaron que también se puede pensar desde el dolor, desde la rabia, desde la ternura. Que la investigación puede ser, como dice Catherine Walsh, “una práctica de (re)existencia” (Walsh, 2013, p. 20). Y desde ahí nace también este trabajo: no desde la distancia, sino desde la implicación. No desde el deber, sino desde el deseo. No desde la norma, sino desde la huella de otros que también decidieron no callar.

2.3 En diálogo con otras escrituras autobiográficas y de frontera

Escribir desde mí no fue una ocurrencia solitaria. Fue el resultado de una serie de encuentros con otras escrituras que me hablaron desde el margen, desde el cuerpo, desde lo que no encaja en los moldes académicos. Leer a autoras y autores como Gloria Anzaldúa, Bell Hooks, Paulo Freire, Catherine Walsh, entre otras, fue comprender que lo autobiográfico también puede ser pensamiento, teoría, pedagogía.

Gloria Anzaldúa me enseñó que escribir desde la herida es una forma de resistencia. En *Borderlands/La frontera* dice: “Es un camino de conocimiento —es un sendero de conocer (y de aprender) la historia de opresión sufrida por nuestra raza—. Es una forma de equilibrar, de suavizar la dualidad.” (Anzaldúa, 2016, p. 92). Y yo también escribo desde ese lugar. Desde la contradicción entre lo que me enseñaron a decir y lo que realmente quiero contar. Desde el cruce entre el saber académico y el saber que viene de vivir, de fallar, de sentir.

La propuesta de Anzaldúa sobre la “escritura mestiza”⁹ fue una forma de reconciliarme con mis fragmentos. Comprendí que no tenía que separar la emoción de la razón, ni el cuerpo del texto. Que podía escribir desde lo quebrado, desde lo mezclado, desde lo que no siempre tiene forma. Y que eso también podía ser filosofía. Esa forma de narrar que se apertura a lo híbrido, lo contradictorio, lo no resuelto, me dio un lenguaje posible para contar lo que no encontraba lugar en los discursos académicos tradicionales. No solo encontré identificación, sino también una manera distinta de estar en el texto: encarnada, comprometida, movediza.

Con Paulo Freire, reafirmé que hablar desde uno mismo no es ego, sino conciencia. Freire siempre escribió desde sus vivencias, desde lo que aprendió caminando con otros. Para él, no hay educación sin implicación. “La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra.” (Freire, 2005, p. 16), y mi mundo ha sido también mi método. No podía escribir otra cosa sin traicionar lo que me habita. Freire me confirmó que la palabra dicha desde la experiencia puede ser también palabra pública, pedagógica, transformadora. Que el testimonio no es un desahogo íntimo, sino un modo legítimo de elaborar mundo.

⁹ La “escritura mestiza”, según Gloria Anzaldúa, es una forma de escribir que nace de la mezcla de lenguas, culturas, cuerpos e historias en tensión. No sigue las normas del discurso académico tradicional, sino que mezcla ensayo, poesía, testimonio, memoria, rabia y deseo. Es una escritura que se hace desde la frontera y que se atreve a no encajar, a moverse entre mundos sin pertenecer del todo a ninguno. En mi caso, esta escritura mestiza es el intento de nombrarme desde lo que he sido y también desde lo que aún estoy construyendo: con acento, con contradicciones, con preguntas sin resolver.

Y en el pensamiento de Catherine Walsh, encontré el sustento teórico y político para una escritura que no traduce su diferencia, que no se ajusta para encajar. Para Walsh, las pedagogías decoloniales son también pedagogías de la palabra propia, del cuerpo que narra, de la historia que se cuenta para no ser borrada (Walsh, 2013). Con ella entendí que la desobediencia epistémica también pasa por la forma en que uno escribe, por la decisión de no borrar el yo, de no simular neutralidad, de no fragmentarse para ser aceptado.

Estas escrituras no me ofrecieron fórmulas. Me ofrecieron referentes. Me mostraron caminos posibles, otras formas de decir. Me mostraron que hablar desde mí es también hablar con otros, que mi experiencia no es individualismo, sino punto de partida para una crítica encarnada. Y que resistir la forma tradicional de escribir no es un capricho, sino una toma de posición ética frente a una academia que muchas veces olvida que los textos los escriben personas que sienten, que cargan historias, que habitan territorios.

Escribir este relato es también entrar en conversación con esas otras escrituras que me abrieron camino. Que me dijeron que sí se puede escribir llorando. Que sí se puede pensar desde la rabia. Que sí se puede hacer teoría desde el margen. Que sí se puede transformar el silencio en palabra.

Capítulo 3

Marco teórico: fundamentos filosóficos, críticos y autobiográficos

Este escrito no solo nace de lo vivido, sino también de lo pensado con otros. No escribo solo desde mí, sino desde un diálogo constante con autores y autoras que me han ofrecido lenguaje, sentido, resistencia. Aquí no hay una sola teoría guía, ni una única escuela. Este marco teórico es, como mi escritura, múltiple, mestizo¹⁰, a veces contradictorio. Está hecho de fragmentos que se encontraron en mí.

Las ideas que aquí recojo no son ornamento ni requisito académico. Son huellas que me marcaron, caminos que me sacudieron, preguntas que me resonaron en el cuerpo antes que en los libros. Por eso, más que marco, este capítulo es un entretejido. Un relato de pensamiento encarnado donde se cruzan experiencias, lecturas, intuiciones y desbordes.

Me detengo a nombrar los pensamientos que me han acompañado, no como respaldo técnico, sino como presencias vivas que me ayudaron a entender, resistir y proponer. Aquí están Estanislao Zuleta, Jürgen Habermas, John Dewey. Aquí están Nancy Fraser, Martha Nussbaum, Catherine Walsh, Gloria Anzaldúa. Aquí está también mi cuerpo, mi historia, mi experiencia como espacio teórico. No se trata de aplicar teorías, sino de hacerlas dialogar con lo que viví. No busco encajar en una tradición, sino

¹⁰ ¹⁰ Cuando digo “mestizo”, hablo de mí, de lo que me atraviesa cuando intento nombrarme sin borrar ninguna parte. No soy uno solo. Crecí entre códigos que se contradecían: el del barrio y el de la universidad, el de la familia y el de los libros, el de la vergüenza y el del deseo de aprender. Soy mezcla de tonos, silencios, memorias. No encajo del todo en ningún molde, y eso me duele a veces, pero también me da fuerza. Ser mestizo, para mí, es cargar con esa contradicción y aprender a habitarla sin rendirme.

abrirla desde dentro con lo que me atraviesa. No escribo como académica neutral, sino como sujeto situado, implicado, afectado.

Este marco no es abstracto: es encarnado. No es una lista de autores: es una constelación de voces con las que dialogo desde lo que viví. Porque pensar desde el Sur, desde la herida, desde el salón que me marcó, también es hacer teoría. Y porque la filosofía que me interesa no es la que se eleva sobre la vida, sino la que se agacha para escucharla. Lo que viene no es una exposición fría de teorías, sino un mapa de los pensamientos que me sostuvieron cuando la escuela dolía, cuando el silencio pesaba, cuando la escritura se volvió necesidad. Desde ahí se abre este capítulo: desde la frontera entre lo vivido y lo pensado.

3.1 Horizontes teóricos desde mi cuerpo-territorio

Pensar desde mi cuerpo no es una metáfora. Es una necesidad. Es la forma más honesta que encontré para sostener este trabajo, para no separarme de lo vivido mientras escribo. Porque el cuerpo recuerda. El cuerpo guarda la incomodidad, la ansiedad, la rabia, el deseo. Y en mi caso, el cuerpo también piensa.

Durante mucho tiempo creí que el pensamiento debía venir solo de la mente. Que para escribir filosofía debía esconder la emoción, neutralizar la experiencia, silenciar la contradicción. Pero aprendí —más por resistencia que por lección— que también se puede pensar desde el cuerpo que duele, desde el que no encaja, desde el que se cansa en el salón. Y así nació este trabajo: desde mi cuerpo-territorio.

Como plantea Catherine Walsh, el pensamiento decolonial parte de “un cuerpo-territorio que ha sido históricamente negado y colonizado, pero que también es fuente de

saber, de memoria y de “reexistencia”¹¹(Walsh, 2013, p. 37). Mi cuerpo fue muchas veces corregido, exigido, instruido. Se esperaba que respondiera, que produjera, que se adaptara. Pero ese mismo cuerpo fue también el que empezó a decir: no puedo más. Fue el que empezó a sospechar que algo no andaba bien. Fue el que me devolvió la pregunta.

Pensar desde mi cuerpo-territorio es reconocer que no pienso desde la abstracción universal, sino desde un lugar concreto: estudiante de filosofía en una universidad pública colombiana, atravesado por la lógica de la productividad, por la exigencia de rendir, por la herencia de una academia que valora más la cita que la vivencia.

Pero también pienso desde un cuerpo atravesado por otras voces. Estanislao Zuleta, con su defensa del conflicto y del pensamiento propio, me mostró que no tener la razón también es parte del camino. Freire me hizo comprender que educar puede ser un acto de amor comprometido con la transformación. Anzaldúa me hizo ver que desde la herida también se escribe, y que el dolor puede ser un lugar fértil para el pensamiento. Dewey me recordó que la escuela, más que una institución, puede ser una forma de vida. Fraser y Nussbaum me ofrecieron herramientas para nombrar la injusticia no solo como pobreza, sino como exclusión, como negación, como falta de reconocimiento.

Estas voces no son un marco externo que simplemente aplico. Son pensamientos que resonaron en mí, que dialogan con mi experiencia, que alimentan mi búsqueda. No cito autores por obligación académica, sino porque sus palabras se volvieron parte de mi

¹¹ No solo resisto: reexisto. Y al decirlo, nombro la forma en que he aprendido a vivir sin desaparecerme en los moldes impuestos. Reexistir es más que oponerse; es cuidar la vida en medio del desgaste, sostener el pensamiento propio en medio del ruido, escribir, aunque duela, enseñar, aunque duela. Es crear otras formas de estar, de aprender, de ser en el mundo. En mi caso, reexistir ha sido seguir nombrándome desde la contradicción, desde el cuerpo que duda, pero también desde la voz que insiste.

proceso. Porque en sus ideas encontré preguntas parecidas a las mías, contradicciones que también me habitan, intuiciones que me ayudaron a pensar más hondo. Este pensar no lo construí en soledad: hay un entramado de saberes, afectos y resistencias que me sostiene. Y aunque a veces la conversación sea tensa, incluso incómoda, es precisamente en ese cruce donde se abre la posibilidad de un pensamiento propio y situado. Mi horizonte teórico, entonces, es múltiple, mestizo, a veces incómodo. Pero es profundamente coherente con mi historia. Es el que puedo sostener sin traicionarme. Porque no quiero seguir escribiendo como si no me doliera. No quiero pensar desde un lugar donde mi cuerpo tenga que desaparecer.

Y si eso implica salirme del molde, bienvenido el desborde. Porque en ese desborde encontré mi voz. Y porque, como dice Anzaldúa, “desde el entre-lugar, desde la grieta, también se puede pensar. Y, sobre todo, también se puede resistir”.

3.2 Voces que me acompañan: Zuleta, Habermas, Dewey

En medio del ruido académico, de las instrucciones, de las exigencias formales, hubo textos y autores que no me exigieron parecerme a ellos(as), sino que me invitaron a pensar desde mí. No hablo de lecturas obligatorias, sino de encuentros que me marcaron. De voces que no vinieron a imponer, sino a acompañar.

Entre ellas, tres fueron fundamentales: Estanislao Zuleta, Jürgen Habermas y John Dewey. No siempre se cruzan en el campo teórico, pero en mi proceso formativo, los tres dialogaron conmigo desde distintos lugares del pensamiento crítico, y cada uno me ofreció un fragmento necesario para sostener este trabajo.

Con Zuleta encontré una forma de pensar sin miedo al error. Su defensa del derecho a no tener la razón, del disenso como posibilidad de aprendizaje, me ayudó a reconciliarme con mis dudas. En *Educación y democracia* (1985), Zuleta dice: no hay aprendizaje sin conflicto, sin la posibilidad de equivocarse, sin la experiencia de que no saber es también una forma de pensar. Esa frase me salvó. Porque muchas veces el salón me exigía certeza, dominio, respuestas. Y yo solo tenía preguntas. Gracias a Zuleta, comprendí que la filosofía también puede ser deseo, también puede ser búsqueda, también puede ser contradicción.

Con Habermas, comprendí que el diálogo no es un método, sino una ética. Su teoría de la acción comunicativa me ayudó a entender por qué muchas veces el salón se sentía como un monólogo. Habermas (1999) plantea que solo puede haber comprensión cuando las condiciones del diálogo son simétricas: cuando nadie domina la palabra, cuando hablar no implica riesgo, cuando se puede disentir sin ser deslegitimado. Eso, en mi experiencia, rara vez ocurría. Pero su propuesta me dio esperanza. Con él, empecé a pensar que otra forma de hablar y de enseñar es posible, una forma donde el diálogo no sea simulacro¹², sino encuentro.

Con Dewey, entendí que la escuela no prepara para la vida: es ya una forma de vivir. En *Democracia y educación*, plantea que la educación debe ser una experiencia vital, ligada al entorno, al deseo de comprender el mundo, al desarrollo de la comunidad. Y eso me interpeló profundamente. Porque muchas veces sentí que el salón estaba

¹² A veces nos dicen que dialogamos, pero en realidad solo se nos permite repetir lo ya dicho, asentir, encajar. He estado en espacios donde hablar no era participar, sino confirmar lo que ya estaba decidido. Por eso, cuando hablo de diálogo, no me refiero a una forma vacía ni protocolaria. Quiero una forma donde el diálogo no sea simulacro, sino encuentro real: donde se escuche con el cuerpo, se piense con el otro, y se apertura el disenso. Donde hablar no sea llenar un espacio, sino construirlo.

desconectado de todo. Con Dewey, imaginé otra escuela: una donde aprender fuera crear, donde equivocarse fuera parte del proceso, donde la participación fuera real y no simulada. Una escuela democrática no solo en su discurso, sino en su práctica cotidiana.

Zuleta, Habermas y Dewey no me dieron certezas. Pero me ofrecieron formas de pensar la educación como conflicto, como diálogo, como vida. No me exigieron perfección. Me acompañaron a pensar en movimiento, para abrir preguntas, para escribir desde la experiencia sin perder la profundidad.

No los cito para adornar este trabajo. Los traigo porque me acompañaron cuando necesitaba sostén. Porque sus ideas se mezclaron con mis dudas. Porque en sus palabras también encontré fragmentos de mi historia.

3.3 Justicia y capacidades: Fraser y Nussbaum desde mi experiencia

Durante mucho tiempo, la palabra “justicia” me sonaba lejana, jurídica, formal. Algo que se discutía en otros espacios, pero que poco tenía que ver con lo que ocurría en el salón. Pero a medida que fui nombrando mis propias experiencias de exclusión, silenciamiento y desigualdad en la universidad, entendí que la justicia también se juega en lo cotidiano, en los vínculos, en el salón, en los silencios.

Fue ahí donde las ideas de Nancy Fraser y Martha Nussbaum se volvieron importantes para mí. No como teorías externas, sino como lenguaje para comprender lo que había vivido sin poder nombrarlo del todo.

Con Nancy Fraser comprendí que la justicia no es solo una cuestión de redistribuir recursos materiales, sino también de garantizar reconocimiento y

participación. En su propuesta, Fraser (2008) plantea que la justicia implica redistribución económica, reconocimiento cultural y participación política en igualdad de condiciones. Esa mirada me ayudó a entender por qué muchas veces sentí que mi voz no valía lo mismo, que no todas las formas de pensar eran reconocidas como legítimas, que había saberes que partían con ventaja y otros que ni siquiera entraban al juego.

En la universidad, no todas las voces eran escuchadas con el mismo peso. Había formas de hablar que eran inmediatamente validadas, mientras otras —más emocionales, más corporales, más narrativas— eran descartadas como poco rigurosas o poco académicas. Con Fraser entendí que eso no era casual: era una forma estructural de injusticia epistémica. Y que no se puede hablar de democracia si solo algunos pueden hablar en sus propios términos, mientras otros deben traducirse para ser aceptados.

Con Martha Nussbaum, por su parte, me encontré con una ética profundamente humanista. Su enfoque de las capacidades me interpeló directamente: ¿qué necesita cada persona para vivir una vida digna? ¿Qué necesita cada estudiante para aprender con sentido, con libertad, con alegría? En *Crear capacidades*, Nussbaum (2012) afirma que el desarrollo humano debe centrarse en garantizar que cada persona pueda desarrollar sus capacidades básicas: pensar, imaginar, participar, sentir, elegir.

Y yo me preguntaba: ¿qué tanto pude desarrollar esas capacidades en mi proceso educativo? ¿Cuánto espacio hubo para imaginar, para disentir, para escribir desde mí? ¿Qué capacidades se fortalecieron y cuáles fueron reprimidas?

Muchas veces sentí que la universidad me pedía producir, pero no me preguntaba cómo estaba. Que me exigía leer, pero no me enseñaba a dudar. Que valoraba los

resultados, pero no los procesos. Que reconocía al estudiante eficiente, pero no al que pensaba distinto. Y todo eso también es injusticia. Una injusticia silenciosa, pero real.

Con Fraser y Nussbaum aprendí que la justicia también es dignidad. También es poder ser sin miedo. También es poder aprender sin sentirse menos. Y que una educación verdaderamente democrática es aquella que no uniforma, sino que reconoce, escucha y acompaña. Que no castiga la diferencia, sino que la acoge.

Traer a estas autoras es, para mí, un acto de gratitud. Porque me dieron herramientas para pensar lo que viví. Pero también es un acto de compromiso. Porque sus ideas me exigen pensar cómo construir una educación que no solo instruya, sino que cuide, reconozca y dignifique.

3.4 Gloria Anzaldúa: escribir desde la herida, pensar desde la frontera

Volver a Gloria Anzaldúa fue un punto de quiebre. Su forma de escribir no se parecía a nada de lo que me habían enseñado a leer. No separaba teoría y poesía, cuerpo y pensamiento, inglés y español. Escribía como hablaba, como sentía. Y al leerla, supe que yo también podía escribir desde donde dolía. Recordarla —y volver a su escritura a partir de una conversación que me tocó hondo— fue como abrir una puerta que había estado cerrada. Fue reconocer que esa forma de decir, entre lenguas y entre mundos, también era válida. Que había una manera de escribir que no pedía permiso para existir, y que desde allí podía empezar a narrarme sin tener que traducirme.

Anzaldúa me habló desde un lugar que yo ya habitaba, aunque aún no tenía nombre para él. Ese lugar es la frontera. No una línea geográfica, sino una zona de cruce, de contradicción, de mezcla. En *Borderlands/La frontera* (2016), define esa experiencia

como “Nepantla”, el espacio intermedio entre mundos, entre lenguas, entre identidades. Y yo entendí que mi experiencia universitaria había sido, muchas veces, vivir en Nepantla¹³.

No encajaba del todo en lo que se esperaba. No podía hablar del todo como me pedían. No quería escribir desde un lugar neutro, pero tampoco sabía cómo escribir desde mí sin sentirme fuera de lugar. Esa tensión, esa incomodidad, es frontera. Y en vez de reprimirla, Anzaldúa me enseñó a habitarla. Ella escribe: “La herida es La herida es una sanación más profunda” (Anzaldúa, 2021, p. 201).

Con esa frase comprendí que mi herida no era obstáculo para pensar: era mi punto de partida. Que podía escribir desde lo que me dolía. Que podía resistir sin dejar de sentir. Que no tenía que traducirme para ser aceptado. Que mi lenguaje, mi historia, mi forma de pensar también podían producir teoría.

Su propuesta de una escritura mestiza, híbrida, rebelde me dio la posibilidad de desobedecer sin culpa. Decidir que mi escritura no seguiría un molde. Que podía usar lo autobiográfico como herramienta filosófica. Que podía decir “yo” sin que eso restara profundidad. Que podía llorar y pensar en el mismo párrafo. Que no tenía que dejar partes de mí afuera para ser tomado en serio.

Anzaldúa no me ofreció una metodología. Me dio lenguaje. Me tendió palabras para hablar de lo que hasta entonces había callado. Me recordó que la escritura también

¹³ Ya mencioné Nepantla como ese lugar intermedio que duele y transforma. Aquí solo insisto: sigo escribiendo desde ese borde, donde nada es fijo, pero todo puede empezar de nuevo.

puede ser sanación, también puede ser justicia. Que pensar desde la frontera no es estar perdido: es estar entre. Es sostener la tensión. Es crear desde el desgarró.

Por eso este trabajo también le debe mucho a ella. Porque me dio lenguaje, pero, sobre todo, me dio lugar. Porque comprendí que la herida también enseña, que la frontera también piensa, y que escribir desde ahí es también una forma de existir. Volver a sus palabras fue también posible gracias a una profesora que, sin decirlo directamente, me recordó esa voz. A veces basta un gesto, una lectura sugerida, una conversación, para volver a lo que una vez nos sostuvo.

3.5 El Giro Decolonial: epistemología, resistencia y primera persona

Escribir estas líneas me llevó, sin buscarlo del todo al principio, a entrar en diálogo con el giro decolonial. No como una moda académica ni como una corriente más para citar, sino como un movimiento profundo que le dio forma a lo que ya venía sintiendo en el cuerpo, en la escritura, en el salón.

La colonialidad, no es solo una herencia. Es una estructura que organiza el saber, la educación, las relaciones. Se manifiesta en quién puede hablar y quién no. En qué formas de conocimiento se validan y cuáles se desechan. En cómo se espera que escribamos, que investiguemos, que pensemos. Y yo me vi ahí: tratando de parecerme a un saber que no me contenía, forzando mi voz para que sonara “correcta”, silenciando mi experiencia para que el texto fuera aceptado.

El giro decolonial, como lo proponen autoras y autores como Catherine Walsh, Rita Segato, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, entre otros, no es solo una crítica al eurocentrismo, sino una apuesta por la vida. Por reconocer que hay otras formas de

conocer, de enseñar, de aprender, de narrar, y que muchas de esas formas han sido históricamente negadas por la academia.

Como plantea Catherine Walsh, lo decolonial no es solo una categoría analítica, sino una práctica de resistencia: “una práctica insurgente de (re)existencia que articula vida, saber y poder desde los márgenes” (Walsh, 2013, p. 29). Y yo he habitado ese margen. No por elección, sino porque mis preguntas no encajaban, porque mi forma de escribir era corregida, porque lo que tenía para decir no cabía en el formato.

Pero fue desde ahí, desde ese límite, que empecé a pensar. No desde el deber ser, sino desde la incomodidad. Desde la necesidad de no seguir ajustándome. Y ese pensamiento no surgió como teoría externa, sino como resistencia encarnada. Como necesidad de decir: también puedo pensar desde mí. *También puedo producir conocimiento desde la herida, desde la memoria, desde el cuerpo.*

Escribir desde la primera persona, en ese sentido, también es un gesto decolonial. Porque implica rechazar la falsa objetividad que despersonaliza el pensamiento. Porque afirma que lo vivido también es teoría. Porque recupera el lugar del sujeto que escribe, no como obstáculo, sino como fuente legítima de saber. En mi caso, ese giro fue más que metodológico: fue vital. Hizo posible sostener esta escritura sin traicionarme. Pensé sin tener que parecerme a quienes me evaluaban. Pude resistir la violencia epistémica de una academia que muchas veces exige silenciar lo que nos constituye.

El giro decolonial no es un lugar de llegada. Es un movimiento constante. Un volver a mirar desde otro lado. Un reaprender a escribir, a enseñar, a pensar. Y, sobre

todo, una forma de recordar que el saber también nace del Sur también nace del cuerpo,
también nace de lo que duele y de lo que insiste.

Capítulo 4

Diagnóstico crítico: la cultura de la productividad que me atraviesa

Este apartado nace del cansancio. No del cansancio físico, sino de un cansancio más profundo: el de tener que adaptarme todo el tiempo a una lógica que mide, que presiona, que exige, pero que pocas veces cuida. La universidad, que alguna vez imaginé como un lugar de libertad y pensamiento, se transformó, poco a poco, en una estructura donde se exige rendimiento, se valora la competencia y se normaliza el olvido del cuerpo, del “yo”.

Comencé a percibir que las preguntas eran desplazadas tal vez por los trabajos, el diálogo por las entregas, el deseo por la productividad. No se trataba de aprender con otros, sino de sobresalir sobre otros. No se trataba de comprender el mundo, sino de acumular créditos. Y en ese proceso, algo en mí se rompió.

Estanislao Zuleta advertía que “la educación basada en la competencia y la calificación constante termina por educar el miedo, el conformismo, la ansiedad” (Zuleta, 2010, p. 20). Y eso lo viví. La angustia de no alcanzar, de siempre estar corriendo, de sentir que, si no producía, no valía. No importaba lo que pensaba, sino cuánto entregaba, qué nota sacaba, cuántos puntos obtenía.

Lo que más me dolía no era el esfuerzo, sino la pérdida del sentido. Como escribe Paulo Freire, “Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos” (Freire, 2005, p. 53). Y muchas veces me sentí un objeto dentro de una estructura que exigía resultados, pero que no preguntaba por mí, por mis procesos, por mis silencios.

No era solo una sensación personal. Con el tiempo comprendí que ese malestar no era individual, sino estructural. Lo que atravesaba mi cuerpo y mi experiencia tenía nombre: cultura neoliberal. Un modelo que convirtió la educación en un servicio, el saber en mercancía y al estudiante en cliente. Una lógica que coloniza el tiempo uniforma los ritmos, exige resultados cuantificables y asfixia la pregunta. Como lo describe Catherine Walsh, la colonialidad no solo opera en los contenidos, sino en las formas: en cómo se vive el tiempo, el cuerpo, el ritmo, la voz (Walsh, 2013).

Este capítulo no es un quejido, es un intento de comprensión crítica. Me detengo a mirar cómo esa cultura de la productividad me atravesó, cómo moldeó mis hábitos, mi relación con el saber, mi forma de estar en el salón y de habitar mi propio cuerpo. No voy a teorizar desde fuera. Voy a escribir desde lo que me ocurrió. Desde la presión por competir. Desde el cansancio que se volvió constante. Desde el deseo que casi se apaga. Porque nombrar también es resistir. Porque recuperar el cuerpo y la pregunta es también una forma de justicia.

4.1 El neoliberalismo en mi salón de clase y en mi cuerpo

Al principio no lo sabía. Solo sentía cansancio, ansiedad, presión. Creía que era yo. Que no me organizaba bien, que me faltaba concentración, que tenía que esforzarme más. Tardé en darme cuenta de que lo que me atravesaba no era personal, sino estructural. Que el malestar no era solo mío. Que muchas y muchos sentíamos lo mismo: el peso de una educación que nos pedía rendir, competir, cumplir, pero que no nos escuchaba.

Con el tiempo fui comprendiendo que ese malestar tenía nombre: neoliberalismo educativo. No como una consigna ideológica abstracta, sino como una forma concreta de organizar la vida. Una lógica que se cuele en el salón, en el calendario académico, en el lenguaje, en los vínculos. Que transforma el tiempo en recurso, el conocimiento en producto, el cuerpo en máquina. Una forma de subjetivación que —como advierte Nancy Fraser— “configura quién puede hablar, desde dónde, con qué valor y bajo qué condiciones de participación” (Fraser, 2012, p. 41-42). Y muchas veces, yo no podía hablar. No desde mí.

El salón que soñaba como espacio para el pensamiento se convirtió en una estructura de control y evaluación constante. Horarios apretados, tareas acumuladas, lecturas sin tiempo para digerirse, exposiciones más preocupadas por cumplir que por compartir. Se hablaba de “formar ciudadanos”, pero lo que se entrenaba era el hábito de rendir sin preguntar. Se hablaba de pensamiento crítico, pero no se toleraba el disenso. Se hablaba de formación integral, pero el cuerpo nunca entraba en la conversación.

Estanislao Zuleta, con su claridad, escribió que:

Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. [...] Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un ‘buen estudiante’, al que no le interesa aprender, pero sí sacar cinco, y que solo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses. (Zuleta, 2010, p. 20)

Y eso... también fue verdad: miedo a no cumplir, miedo a fallar, miedo a no estar a la altura. Un miedo que no paraliza, sino que acelera hasta agotarte.

Mi cuerpo fue el primero en hablar. Dolor de espalda, insomnio, ansiedad, fatiga constante. Y, al mismo tiempo, una creciente indiferencia frente al saber. Como si todo estuviera desconectado. Como si ya no importara aprender, sino solo entregar. Como si el cuerpo tuviera que soportar lo que la mente ya no podía sostener.

En palabras de Catherine Walsh (2013), el neoliberalismo transforma el saber en mercancía, la escuela en empresa y al estudiante en capital humano. Y en ese proceso, también despoja al sujeto de su tiempo, de su voz, de su ritmo vital. Coloniza no solo el aula, sino la vida. El deseo, la curiosidad, la pausa. Coloniza la respiración, el descanso, la relación con los otros. Coloniza incluso el silencio, volviéndolo sospechoso. Eso me ayudó a entender que el agotamiento no era solo cansancio: era desposesión. Me estaban quitando el sentido del estudio. El deseo por el conocimiento. La posibilidad de equivocarme sin culpa.

Pero hubo una resistencia silenciosa. Una voz que no se dejó callar del todo. Una sensación profunda de que esto no podía ser todo. Que estudiar no debía doler así. Que el cuerpo también tiene derecho a decir basta. Escribir esto es parte de esa resistencia. Escribirme es escuchar al cuerpo que la educación neoliberal me pidió callar. Es volver a hacer preguntas cuando todo me exigía responder. Es reconocer que la transformación educativa no empieza con reformas externas, sino con nombrar lo que nos rompe por dentro. Es hacer de la escritura un lugar donde lo que duele también puede pensar.

Y no estoy solo en esto. A lo largo del camino, también escuché otras voces. No como rumores, no como quejas sueltas, sino como señales de una incomodidad compartida. Voces de compañeras, compañeros, colegas y estudiantes que también sospechaban —cada cual a su manera— que algo no estaba bien. Que también sentían el cuerpo agotado, la mente saturada, el deseo diluido. Que también se preguntaban, aunque no siempre en voz alta, si esto era realmente lo que queríamos llamar educación.

Esta escritura nace también de ellos, de ellas, de nosotros(as). Porque la sospecha no era individual, era colectiva. Y porque escuchar esa sospecha —no para juzgarla, sino para tomarla en serio— también es una forma de resistencia. También es teoría. También es política.

4.2 Ser mercancía, ser número: el saber cómo producto

Hubo un momento en que me descubrí estudiando no por deseo, sino por obligación. Cumpliendo, entregando, rindiendo. Ya no me preguntaba qué aprendía, sino cuánto. Ya no buscaba comprender, sino cumplir con lo exigido. El saber había dejado de ser una experiencia transformadora para convertirse en un producto. Y yo, en su productor.

En ese punto, no solo el conocimiento era instrumentalizado: yo también. Me volví cifra. Promedio. Número de créditos cursados. Ítem en una lista de competencias. Hoja de vida que debía engrosarse constantemente para ser “competitivo”.

Nancy Fraser lo dice con claridad: “cuando las estructuras de poder imponen una lógica instrumental sobre los espacios de formación, se produce una injusticia cognitiva que excluye otras formas de saber y reduce al sujeto a su función productiva” (Fraser,

2006, p. 39). Una educación que no preguntaba quién era yo, sino qué podía hacer. Qué sabía repetir. Qué podía demostrar.

Me dolía ver cómo el saber se convertía en mercancía educativa. Se hablaba de calidad, de estándares, de resultados, pero nunca del sentido. Los textos filosóficos se reducían a lo que debía incluirse en una evaluación. Las lecturas no eran para debatir, sino para subrayar lo importante. Y lo importante, claro, era siempre lo que podía servir. Lo que podía ser medido.

Martha Nussbaum, desde su perspectiva humanista, señala que una educación guiada por la lógica del mercado:

En la actualidad, la mayoría de las naciones modernas, preocupadas como están por el incremento de la renta nacional y por conquistar o conservar una cuota del mercado global, han venido centrándose cada vez más en un conjunto restringido de habilidades comercializables en el mercado laboral. (Nussbaum, 2012, p. 91).

En la universidad, muchas veces me sentí así: funcional, eficiente, obediente... pero cada vez menos libre. El saber se había vuelto mercancía. El salón, fábrica. El cuerpo, herramienta. Y el pensamiento, producción en serie.

Como estudiante, se esperaba que generara resultados. Que me entrenara para ser útil. Que aprendiera lo que se me pedía, del modo en que se me pedía, en el tiempo estipulado. No se trataba de transformación personal o colectiva, sino de rendición técnica. Y eso dejaba por fuera lo más importante: la experiencia, el deseo, la pregunta, la duda.

Paulo Freire denunció esta lógica cuando hablaba de la “educación bancaria”: un modelo que deposita información en sujetos considerados vacíos, y que mide el aprendizaje en función de cuánto retienen y repiten (Freire, 2005). Pero el neoliberalismo va más allá: no solo deposita, exige rentabilidad. El saber debe ser útil, rápido, competitivo.

Y lo más grave es que esta lógica no se queda en las aulas: se instala en el cuerpo, se mete en el sueño, en la culpa por descansar, en la ansiedad por no avanzar. Es una forma de colonización de la vida. Porque si el conocimiento vale por lo que rinde, entonces el cuerpo también. Si no produce, estorba. Si no alcanza, falla. Si no brilla, desaparece.

En ese modelo, no hay tiempo para errar. No hay espacio para detenerse. No hay lugar para preguntar con calma. Lo que no se puede medir, simplemente no cuenta. Y lo que no cuenta, desaparece. Así, el saber que no rinde es descartado. Y el cuerpo que no produce, también.

Pero escribir este trabajo es parte de mi resistencia. Es mi forma de decir que pensar no es obedecer. Que estudiar no es ajustarse. Que el saber, cuando es verdadero, no se vende ni se mide: se vive. Y que el deseo por aprender, aunque herido, sigue vivo. Porque lo importante no es solo saber más, sino volver a sentir que vale la pena hacerlo.

4.3 Competir para existir: culpa, ansiedad y autoexigencia

Mucho antes de hablar de neoliberalismo, ya sabía lo que era la culpa. La había sentido muchas veces: cuando no lograba cumplir con todo, cuando me tomaba un descanso y pensaba que debía estar leyendo, cuando prefería quedarme en silencio

porque lo que quería decir no encajaba. La culpa de no rendir, de no producir, de no estar siempre “al día”.

Sin darme cuenta, había empezado a medirme con un estándar que no me pertenecía, pero que había aprendido a usar contra mí. El del estudiante ideal: siempre disponible, siempre productivo, siempre correcto. Si fallaba, era por flojera. Si me cansaba, era debilidad. Si dudaba, era porque no me había esforzado lo suficiente. La culpa se volvió compañera. Y con ella, la ansiedad.

Aprendí a competir en silencio. No contra otros, sino contra una versión de mí que siempre debía ser más rápida, más precisa, más eficiente. Como advierte Estanislao Zuleta:

La educación recurre entonces al mecanismo de la nota, al de la competencia o al de la promoción. En el mecanismo competitivo el fracaso de uno es el éxito del otro [...] El aprendizaje no está motivado por el deseo de saber algo que se nos ha hecho necesario, inquietante, interesante [...] sino por la nota, la promoción, la competencia, el miedo de perder el año y ser regañado o penado (Zuleta, 2010, p. 67)

Eso me atravesó sin pedir permiso. Me autoexigía hasta desinflarme. Hasta perderle el gusto a lo que antes me entusiasmaba. Hasta que aprender dejara de tener sentido.

Lo más doloroso era que esa autoexigencia no era impuesta por otro: ya habitaba dentro de mí. No necesitaba vigilancia externa: yo mismo me corregía, me presionaba, me juzgaba. Y todo eso era aplaudido. Se reconocía mi “compromiso”, mi “juicio”, mi

puntualidad. Pero nadie preguntaba si dormía bien. Si aún me emocionaba lo que estudiaba. Si podía seguir así sin romperme por dentro.

Martha Nussbaum alerta sobre esta lógica cuando señala que los sistemas educativos orientados al mercado pueden formar personas eficaces, pero emocionalmente desconectadas, incapaces de cultivar vínculos profundos o de sostener la fragilidad del otro (Nussbaum, 2012). Yo también lo viví así: como si pensar con el corazón fuera una pérdida de tiempo. Como si equivocarse fuera un lujo que no podía permitirme.

En ese contexto, la empatía, la escucha, el encuentro... parecían innecesarios. La autoexigencia no solo me aislaba de mí, también me alejaba de las y los otros. Ya no había tiempo para hablar con calma, para compartir una duda, para simplemente estar con alguien sin sentir culpa. Como plantea Catherine Walsh, esta presión no es solo psicológica o institucional: también es colonial. Opera en el borramiento de otras memorias, de otras formas de saber, de otras formas de existir:

La memoria social como régimen de representación y desde la colonialidad del saber nos permite comprender el complejo y sistemático proceso de subalternización de memorias que, en tanto portadoras de conocimientos, fueron suprimidas o invisibilizadas a partir de la implementación del orden moderno-colonia. (Walsh, 2013, p. 98)

Aprendí a hablar como se debía, a escribir como se esperaba, a pensar con la voz de otros. Pero eso me alejó de mí. Y no solo a mí. También comencé a escuchar —en pasillos, mensajes, miradas— que otros y otras cargaban el mismo cansancio. Que no era

solo mío. Que no era chisme ni queja: era sospecha compartida, malestar compartido, preguntas no dichas que empezaban a asomar.

Por eso este texto no es solo personal. Es también un gesto de recuperación. Nombrar la culpa es resistirla. Nombrar la ansiedad es comenzar a sanarla. Porque si la educación me enseñó a exigirme hasta el agotamiento, este trabajo me está enseñando otra forma: escribir con cuidado, pensar con pausa, estudiar sin dejarme de lado.

Porque competir para existir no es existir realmente. Porque ser suficiente no puede significar rendir sin parar. Porque educar, si quiere ser humano, debe abrir tiempo para el error, para el deseo, para la vida. Y porque volver al cuerpo no es rendirse: es recuperarse.

Capítulo 5
La democracia que me prometieron y la que viví

Desde que entré a la universidad, escuché con frecuencia la palabra “democracia”. Se hablaba de participación, de pensamiento crítico, de educación ciudadana. Me dijeron que la universidad pública era un espacio democrático, un lugar donde todas las voces podían expresarse, donde se valoraba el diálogo, la diversidad, la diferencia. Me prometieron democracia. Pero lo que viví fue otra cosa.

Este capítulo nace del desencuentro entre ese discurso y mi experiencia. Porque muchas veces, lo que se llamaba participación era simplemente cumplimiento. Lo que se nombraba diálogo era obediencia disimulada. Y lo que se presentaba como apertura a la diferencia, en realidad, era una tolerancia condicionada, frágil, vigilada.

Aprendí que la democracia no se garantiza por estatutos ni por slogans institucionales: se construye o se niega en las relaciones cotidianas, en la escucha que no interrumpe, en el disenso que no se castiga, en el reconocimiento que no exige adaptación previa.

Por eso, aquí no hablaré de la democracia como concepto abstracto, ni como modelo ideal. Hablaré de ella como experiencia situada. Como posibilidad vivida o negada. Como forma de relación. Como apuesta ética que se prueba o se quiebra en cada interacción. Como derecho a disentir, a hablar, a existir sin ser corregido de inmediato.

Escribo este capítulo acompañado de voces que me ayudaron a resignificar lo que me pasó. Estanislao Zuleta me enseñó que la democracia no es unanimidad, sino conflicto aceptado; que no se trata de eliminar las diferencias, sino de saber vivir con

ellas. Jürgen Habermas me invitó a pensar el diálogo como práctica ética y no solo como procedimiento formal. John Dewey me mostró que la escuela puede ser si se lo propone una forma de vida democrática. Y desde otras miradas más contemporáneas y críticas, Nancy Fraser, Axel Honneth y Martha Nussbaum me ofrecieron claves para pensar la justicia, el reconocimiento y la participación como derechos encarnados, no como discursos vacíos.

Este capítulo no busca definir qué es la democracia. Busca preguntar cómo se vive, cómo se impide, cómo se construye, cómo se traiciona. Y lo hago desde mi experiencia: desde las veces que no pude hablar, las veces que disentí y se me silenció, las veces que sentí que mi voz no importaba. Pero también desde los momentos en que sí ocurrió: cuando una conversación fue verdadera, cuando se me escuchó sin corregirme, cuando pensar con otros fue posible.

Aquí, la democracia no es un sistema. Es un vínculo. Es una posibilidad que exige cuidado. Es un riesgo. Una apuesta. Un deseo profundo de vivir con otros sin tener que borrarse para ser aceptado. Es, sobre todo, una práctica que empieza por reconocer que no todas las voces han sido escuchadas por igual y que muchas veces, la mía tampoco lo fue.

5.1 Disenso, diálogo y vida común desde la experiencia

Siempre me hablaron de la universidad como un espacio democrático. Me dijeron que allí se formaban ciudadanos críticos, que el aula era un lugar para el diálogo, para el pensamiento libre, para la participación. Pero lo que viví fue algo distinto. Aprendí muy

pronto que no todas las voces valen lo mismo, que disentir incomoda, que hablar desde la experiencia puede ser leído como falta de rigor. Y eso me dolió.

Poco a poco entendí que no basta con hablar de democracia: hay que vivirla. Y vivirla no es solo abrir el micrófono o preguntar “¿alguien tiene una duda?”. Vivirla es generar condiciones reales para el disenso, para la palabra situada, para el reconocimiento mutuo.

Zuleta no me explicó la democracia: me la hizo sentir desde el conflicto y la diferencia. En *Educación y democracia*, afirma que “Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente” (Zuleta, 2010, p. 47). Leer esa frase fue como ponerle nombre a algo que ya vivía. Porque muchas veces, lo que sentí en el salón fue precisamente eso: la negación del derecho a pensar distinto. Si no citaba a los autores “correctos”, si mi lenguaje no era lo suficientemente académico, si hablaba desde mi historia personal, corría el riesgo de no ser tomado en serio.

Había clases donde disentir era una forma de desobedecer. Donde se esperaba que pensáramos críticamente, pero solo dentro de ciertos límites. Y yo, que venía con preguntas propias, con experiencias que me atravesaban, comencé a silenciarme. No por falta de argumentos, sino por miedo a no encajar.

Con el tiempo, llegué a Habermas, y comprendí que el diálogo real solo es posible cuando existe equilibrio en las condiciones de comunicación. En su *Teoría de la acción comunicativa*, plantea que el entendimiento entre sujetos solo puede darse si todos los

participantes tienen la misma posibilidad de intervenir sin coacción (Habermas, 1999). Eso, en el salón, pocas veces ocurre. Hay jerarquías implícitas, voces que pesan más que otras, formas de hablar que legitiman o excluyen.

¿Cómo puede haber democracia si solo ciertas formas de pensar son reconocidas como válidas? ¿Cómo puede haber diálogo si no hay escucha real? ¿Cómo puede haber participación si se juzga el disenso?

En medio de ese desencanto, hubo momentos distintos. Clases donde un profesor o profesora preguntaba y escuchaba sin corregir. Espacios donde podía hablar desde mi experiencia sin temor a ser ridiculizado. Encuentros donde el aula se transformaba en comunidad, aunque fuera por un instante. Ahí entendí que la democracia, cuando es real, se siente en el cuerpo.

Para John Dewey, la educación no debe preparar para la vida democrática: es ya una forma de vida democrática. En *Democracia y educación* (1995), sostiene que una comunidad educativa debe fomentar la cooperación, la participación activa y el respeto por la diferencia. Y eso me pareció una promesa hermosa. Pero una promesa que no siempre se cumple. La vida común, esa que se nombra tanto en discursos institucionales, no puede existir sin reconocimiento mutuo, sin empatía, sin justicia. No puede construirse si algunos deben callarse para que otros hablen. No puede sostenerse si el aula reproduce desigualdades que ya existen fuera de ella.

Por eso escribo esto. Para nombrar el desencuentro. Para decir que la democracia no se enseña solo con teoría, sino con la práctica cotidiana del respeto, del diálogo real, del derecho a diferir sin ser juzgado. Y también para recuperar la esperanza. Porque en

los momentos en que sí se me escuchó, en que sí pude hablar desde mí, en que sí se valoró mi voz, algo se encendió. Algo que sigue latiendo y que me empuja a seguir creyendo que otra educación es posible. Y con ella, otra democracia¹⁴.

5.2 Estanislao Zuleta: el derecho a diferir que me rescato

Volví a Estanislao Zuleta en un momento de profundo malestar con la universidad. No era un malestar con el conocimiento —porque siempre sentí deseo de aprender—, sino con la forma en que se nos pedía hacerlo: siguiendo estructuras rígidas, obedeciendo ciertos formatos, repitiendo lo ya dicho. Zuleta fue un alivio, una grieta por donde volvió a entrar el sentido. Una voz que me recordó que dudar también es pensar. Releerlo fue como escuchar, por fin, a alguien que me hablaba a mí. No desde la autoridad, sino desde el deseo. No desde la certeza, sino desde la pregunta. En Educación y democracia, Zuleta afirma que:

La democracia [...] consiste en sentir alegría por las diferencias que puedan existir entre nosotros, en la certeza de que los conflictos son inevitables, y de que, a pesar de que no nos van a conducir a unanimidad alguna, nos van a enriquecer.

(Zuleta, 2010, p. 78)

¹⁴ Cuando hablo de otra democracia, hablo de la que no encontré en los salones donde había que callar para participar. Hablo de la que sentí cuando alguien me escuchó sin juzgar, cuando pude pensar en voz alta sin miedo a equivocarme. No es la que aparece en los discursos ni en los carteles institucionales, sino la que se construye en lo cotidiano, cuando el otro importa de verdad. Esa otra democracia la he vivido a pedazos, y por eso no la suelto: porque sé que es posible.

Y eso fue significativo. Porque hasta ese momento, me habían enseñado — aunque nadie lo dijera así— que disentir era peligroso. Que decir algo fuera del guion podía poner en riesgo mi legitimidad.

Zuleta me dio lenguaje para afirmar lo que ya intuía: que el conflicto no es algo a evitar, sino una condición vital del pensamiento. Que la duda, el error, el no saber, no son fallas, sino parte constitutiva del aprendizaje. Y eso me alivió. Porque muchas veces sentí que no podía pensar libremente. Que debía ajustar mis palabras. Que debía encajar. También entendí que la educación no puede ser un entrenamiento para la obediencia. Que, si no hay deseo, no hay pensamiento. Que, si no hay libertad, no hay aprendizaje. Que, si no hay posibilidad de disentir, entonces no hay democracia, ni en el salón ni en la sociedad.

En más de una clase, me sentí forzado a decir lo que se esperaba. A repetir lo correcto. A callar lo que pensaba. Pero con Zuleta comprendí que pensar es siempre un riesgo. Y que ese riesgo es precisamente lo que le da valor. Porque educar no es domesticar, sino acompañar el proceso de convertirse en sujeto. Y yo quería ser sujeto. No número. No promedio. No hoja de vida. Sujeto con voz, con contradicciones, con deseo de decir algo propio.

Zuleta no me ofreció solo ideas: me mostró otra manera de habitar el aula. Me ayudó a confiar en la conversación, a valorar la escucha, a reconocer que enseñar no es imponer, sino habilitar el pensamiento. Su defensa del diálogo, del desacuerdo, de la palabra situada, me posibilitó entender que también podía filosofar desde mí. Que no

tenía que citar para existir. Que mi voz no era un accidente, sino una forma válida de pensar.

Por eso vuelvo a él una y otra vez. Porque cuando estuve a punto de adaptarme sin sentido, de rendirme al deber ser, su escritura me abrió otra posibilidad. Me recordó que la filosofía también puede ser ternura. Que el derecho a pensar diferente es también el derecho a ser uno mismo. Y que la democracia, más que una estructura, es una relación entre sujetos que se reconocen incluso cuando no coinciden.

5.3 Habermas y la posibilidad del diálogo que resiste

Cuando comencé a leer a Jürgen Habermas, sentí que algo en mí encontraba palabras. Ya no se trataba solo de hablar en clase o de responder bien a una pregunta. Se trataba de comprender que el diálogo verdadero es una experiencia ética, un encuentro entre sujetos que se reconocen como iguales, no por saber lo mismo, sino por compartir la palabra sin miedo.

En su Teoría de la acción comunicativa, Habermas (1999) plantea que el entendimiento solo es posible si los participantes tienen igualdad de condiciones para participar en la conversación. No se trata de convencer al otro a toda costa, ni de imponer la verdad más sólida, sino de crear un espacio donde todas las voces puedan hablar sin coacción. Y esa idea me conmovió, porque muchas veces no sentí que mis condiciones para hablar fueran justas. Había jerarquías, implícitas o explícitas. El tono académico que no manejaba del todo, la presión por citar correctamente, la forma en que ciertas preguntas eran celebradas y otras descartadas. Había una lógica sutil que me hacía dudar si mi palabra tenía valor. Y entonces, muchas veces, elegí callar.

Para Habermas, el diálogo trasciende lo pedagógico: es el fundamento de toda relación democrática: es una práctica de justicia. Cuando se construyen condiciones para que todas las voces tengan el mismo peso, se está defendiendo una idea de democracia que no se basa en la votación, sino en el encuentro, en el reconocimiento, en la dignidad.

Esa comprensión me dio fuerzas. Porque si mis palabras eran desestimadas por no seguir el formato, no era porque no pensara bien: era porque el salón no había sido pensado como un espacio verdaderamente democrático. Con Habermas comprendí que tengo derecho a exigir el diálogo. Para pedir condiciones de habla que no me obligaran a traducirme. Y entendí que resistir también es seguir hablando. Seguir creyendo en el valor de la palabra propia. Seguir apostando por el encuentro, incluso en contextos que premian la eficiencia por encima de la escucha.

Habermas me recordó que enseñar no es hablar más, sino escuchar mejor. Que educar no es ordenar, sino invitar a pensar. Que el diálogo solo existe si hay un reconocimiento mutuo entre interlocutores. Y que, por tanto, una educación verdaderamente democrática no se mide en contenidos, sino en la calidad del vínculo. En mi camino como estudiante, pocas veces experimenté esa calidad. Pero cuando ocurrió, la sentí. Y eso bastó para no renunciar del todo. Bastó para seguir creyendo que otra forma es posible. Una donde el diálogo no sea una técnica, sino una práctica de justicia.

5.4 Dewey y la educación como forma de vida: entre la teoría y mi historia

Leer y estudiar a John Dewey fue volver a imaginar la escuela no como un trámite, sino como una forma de estar en el mundo. Su idea de que la educación no

prepara para la vida, sino que es vida en sí misma, resonó profundamente conmigo, sobre todo porque lo que vivía en la universidad muchas veces parecía lo contrario: una rutina que suspendía la vida, que la aplazaba, que la ignoraba. En *Democracia y educación*, Dewey (1995) insiste en que la educación es una práctica social, comunitaria, relacional, y que solo tiene sentido si forma parte de la experiencia viva del sujeto. No se trata de acumular información, sino de aprender a vivir juntos, a participar, a transformar lo que nos rodea. Y yo me preguntaba: *¿cuántas veces la universidad me invitó a vivir así?*
¿Cuántas veces me sentí parte activa, creativa, sentida de lo que aprendía?

Muy pocas. Lo que predominaron fueron los esquemas, los horarios, las notas, las instrucciones. Las clases donde se repetía, donde el error era sancionado. Pocas veces el salón fue comunidad. Pocas veces el aprendizaje fue experiencia. Pero cuando eso ocurrió, lo supe en el cuerpo: cuando una conversación se volvió compartida, cuando un docente dejó de hablar para escuchar, cuando pude decir lo que pensaba sin miedo.

Dewey sostiene que la escuela debe ser un laboratorio de democracia, un lugar donde se practique la participación, el diálogo, el disenso, el trabajo en común. Para él, no basta con enseñar teoría política: hay que vivir la vida común, en la diferencia, en la horizontalidad, en el vínculo. Y en mi experiencia, eso ha sido una excepción, pero una excepción luminosa. Una que me hace seguir creyendo. Con Dewey también entendí que la educación no debe separar teoría y práctica, razón y emoción, mente y cuerpo. Que aprender es un proceso integrado, vital, situado. Y eso me hizo repensar toda mi experiencia. Porque muchas veces lo que sentía estaba por fuera del salón. Porque muchas veces lo que pensaba no encontraba cómo expresarse en el formato. Porque muchas veces lo que era no cabía en la estructura.

Pero cuando sí cupo, cuando sí hubo espacio, cuando sí se pudo pensar con otros, el salón se volvió otra cosa. No una sala de clase, sino una pequeña comunidad democrática. No un lugar de vigilancia, sino de pensamiento compartido. No una fábrica de resultados, sino un espacio para detenerse, para preguntar, para imaginar. Y por eso escribo esto. Porque, aunque esa experiencia fue escasa, fue suficiente para saber que es posible. Que la educación puede ser otra cosa. Que la escuela, como decía Dewey, puede ser una forma de vida. Y no una forma de sobrevivir.

5.5 Fraser, Honneth y Nussbaum: participación, dignidad y reconocimiento negado

Durante mucho tiempo pensé que participar era simplemente estar presente. Hablar cuando me lo pedían. Hacer la ponencia. Cumplir. Pero con los años entendí que la participación real no es cumplimiento: es implicación, es reconocimiento, es dignidad. Y que muchas veces, en el aula, eso no existía.

Con Nancy Fraser, aprendí que la justicia no es solo económica. En su propuesta de justicia tridimensional¹⁵, plantea que un sistema justo debe garantizar no solo redistribución material, sino reconocimiento cultural y participación política en igualdad de condiciones (Fraser, 2008). Y en mi experiencia, eso no pasaba. Se decía que podíamos participar, pero no todos hablábamos desde el mismo lugar. Algunos teníamos

¹⁵ Cuando hablo de justicia tridimensional, me estoy refiriendo a algo que he sentido en carne propia. No fue solo que me faltaran recursos para estudiar (redistribución), sino también que muchas veces lo que yo era —mi forma de pensar, mi historia— no tenía lugar en los salones (reconocimiento). Y cuando quise opinar, cuando intenté proponer o disentir, sentí que ya todo estaba decidido sin mí (representación). Como dice Nancy Fraser, la justicia no puede ser solo económica: también necesita abrir espacio para que seamos vistos y para que tengamos voz. Y en mi caso, aprender eso fue aprender a nombrar la exclusión que me atravesaba.

que justificarnos más. Otros debíamos ajustarnos al formato. Muchos aprendimos a callar.

Axel Honneth, desde la teoría del reconocimiento, afirma que el sujeto solo se constituye plenamente cuando es reconocido por los otros como portador de valor, de sentido, de voz. Y yo sentí muchas veces lo contrario: que debía demostrar mi legitimidad una y otra vez. Que, si hablaba desde lo vivido, desde la emoción, desde el cuerpo, mi palabra era menos válida. Que, si no citaba de cierta manera, o si no escribía en el estilo esperado, era mejor no decir nada. Esa falta de reconocimiento no solo afecta lo académico. Afecta el sentido de uno mismo. Como dice Honneth (1997), el reconocimiento no es un añadido: es una necesidad básica para la construcción de la identidad. Y cuando ese reconocimiento falta, el sujeto se resiente, se debilita, se silencia.

Martha Nussbaum, desde su enfoque de las capacidades, ofreció un marco para pensar todo esto desde la dignidad. Ella pregunta: *¿qué necesita una persona para vivir una vida plena?* Y entre sus respuestas aparece algo esencial: el derecho a ser escuchado, a ser respetado, a participar en las decisiones que afectan su vida, a expresar su pensamiento sin temor a ser menospreciado (Nussbaum, 2012, p. 40).

Muchas veces en la universidad sentí que no podía ser plenamente yo. Que para hablar debía parecerme a otro. Que mis capacidades no se valoraban si no eran las “adecuadas”. Que mi pensamiento no contaba si no era técnico, si no era neutral, si no era frío. Y todo eso iba minando mi dignidad. Iba reduciendo mi deseo de decir. Pero también encontré momentos distintos. Encuentros donde sí pude hablar desde mí, donde sí hubo escucha, donde mi palabra fue acogida. Y en esos espacios, me volví a sentir

sujeto. No productor. No número. No hoja de vida. Sujeto con voz. Con historia. Con preguntas.

Por eso estas tres voces me acompañan. Porque me ayudaron a entender que la democracia no se sostiene solo en el derecho al voto o en la asistencia a clase, sino en el reconocimiento mutuo, en la dignidad cotidiana, en la participación que no exige parecerse a nadie. Y porque me dieron herramientas para nombrar lo que me fue negado.

Hoy sé que una educación verdaderamente democrática no puede construirse sin justicia, sin reconocimiento, sin sensibilidad. Y que lo contrario —la exclusión, la indiferencia, la normalización del silencio— no solo daña el proceso formativo: hiere profundamente al sujeto.

Capítulo 6

La cultura de la productividad y sus heridas en mí

Hasta aquí he nombrado cómo la educación que viví —marcada por la competencia, la eficiencia y la evaluación constante— fue moldeando mis formas de pensar, de estudiar, de hablar. Pero en este capítulo quiero ir más adentro. Detenerme a mirar cómo esa cultura también dejó heridas no solo en mi mente, sino en mi cuerpo, en mi deseo y en mi forma de habitar el mundo cotidiano.

No se trató solo de cumplir tareas o aprobar materias. Se trató de sostener un ritmo que no era humano, de adaptarme a un sistema que exigía rendimiento sin pausa, de medir mi valor según la cantidad de cosas que podía producir. Ese mismo imperativo se extendía fuera del aula: colonizaba mi tiempo libre, mi descanso, mis relaciones, mi sueño y mis alegrías. Me alejó de mí. Me llenó de ansiedad, de culpa, de agotamiento. Pero también —aunque en pocos momentos— me llevó a preguntarme: ¿cómo quiero aprender? ¿Qué educación necesito para sentirme vivo y no solo funcional?

El neoliberalismo no es solo una lógica económica: es un modo de subjetivación que penetra la vida, convierte cada instante en inversión de sí mismo, y hace del cuidado, el ocio y el deseo algo sospechoso. Esta radiografía íntima de esas heridas no busca quedarse en el dolor, sino nombrarlo, entenderlo y transformar sus efectos. Porque lo que no se nombra, se repite. Y lo que se dice con el cuerpo, también es teoría.

6.1 Cuando aprender se volvió instrucción y evaluación

Al principio, aprender era un acto de deseo. Me entusiasmaba leer, descubrir nuevas ideas, conectarme con preguntas que no tenían respuestas fáciles. La filosofía me

movía porque no se trataba de memorizar datos, sino de pensar. Pero poco a poco, algo cambió. Empecé a estudiar no para comprender, sino para entregar. A leer no por curiosidad, sino por obligación. A escribir no para decir algo propio, sino para cumplir con una rúbrica.

El aprendizaje se redujo a instrucción: una cadena de pasos a seguir, una lista de tareas, un guion rígido donde lo importante ya no era lo que pensaba, sino cuánto me ajustaba al formato. Como advierte Paulo Freire, cuando la educación deviene acto de transmisión unilateral, el sujeto se transforma en objeto y el conocimiento pierde su poder liberador (Freire, 2005). De pronto, dejé de ser quien escribe para convertirme en quien repite.

Las evaluaciones¹⁶ se convirtieron en el eje de todo. Se hablaba de aprendizaje, pero lo único que contaba era la nota. Si algo no cabía en la escala numérica, no existía. Como si pensar pudiera vérselo en diez páginas y medirse con un dígito. Como si cada clase fuera un taller de productividad y cada texto una prueba de eficiencia. Estanislao Zuleta lo resumió así: “En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto.” (Zuleta, 2010, p. 36)

Esa descripción resonó en mí: evaluaciones que no interrogaban la profundidad de mi entendimiento, sino la capacidad de encajar en expectativas ajenas; instrucciones que

¹⁶ Ponencias, co-ponencias, relatorías, etc...

sofocaban cualquier desvío creativo; clases donde detenerme en una idea valiosa significaba atrasarme en el temario oficial.

Mi ritmo dejó de importar. Mi proceso quedó relegado al olvido. Solo importaba el resultado. Y con ello se desvaneció la emoción. El disfrute desapareció. Mis semanas se contaban en entregas, correcciones y calificaciones. Cada semestre era una cuenta regresiva. Cada texto, un examen más. El saber perdió su magia, el salón se volcó en fábrica de rendimiento y yo empecé a alejarme de lo que me hacía sentir vivo.

Para Catherine Walsh, “la humanización como acto de ser plenamente humano [...] está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder” (Walsh, 2013, p. 53). Sentí esa colonización en carne propia: el imperativo neoliberal que extiende la lógica de mercado a cada respiro, al descanso, al deseo, volviéndolos sospechosos o incluso culpables.

Escribir este trabajo es, para mí, un acto de desobediencia. Es reivindicar el saber cómo vínculo, como deseo, como pregunta viva. Porque aprender no puede reducirse a cumplir, ni educar a ejercer control. En la grieta que se abre entre lo que fuimos y lo que podemos ser, encuentro de nuevo el gusto por pensar y la libertad para equivocarme.

6.2 El salón como lugar de exclusión epistémica.

Durante mucho tiempo pensé que el salón era un lugar para aprender. Que allí todas las voces eran bienvenidas, que el conocimiento circulaba libremente, que la diversidad era valorada. Pero pronto descubrí que no todas las formas de saber son reconocidas, y que no todos los(as) cuerpos(as) ni todas las experiencias tienen derecho a hablar.

Empecé a darme cuenta de que mi manera de pensar, de sentir, de escribir, no encajaba del todo. Que cuando hablaba desde lo vivido, desde lo emocional, desde la herida, mi palabra era recibida con incomodidad o corrección. Que cuando usaba un lenguaje menos técnico, más cercano, más situado, era visto como “poco académico”. Y eso me hizo callar. Me hizo dudar. Me hizo preguntarme si realmente podía pensar desde mí. Nancy Fraser lo explica con fuerza: “existe una injusticia estructural cuando ciertos sujetos no son reconocidos como interlocutores válidos en los espacios públicos o educativos” (Fraser, 2006, p. 39). Esa injusticia se oculta en gestos mínimos: una pausa en la mirada, una acotación al margen, un autor que nunca aparece en la lista de lecturas.¹⁷

Catherine Walsh, desde una mirada decolonial, habla de la exclusión epistémica como la negación de otras formas de conocer, otras formas de decir, de sentir, de escribir, que no responden al modelo eurocentrado, patriarcal y colonial del saber (Walsh, 2013). Y así lo viví. Como una corrección que no solo rehace mi texto, sino que intenta rehacer mi voz y mi cuerpo. Había una forma correcta de filosofar. Una manera autorizada de escribir. Un modo aceptable de argumentar. Y todo lo demás —lo corporal, lo narrativo, lo testimonial, lo afectivo— quedaba fuera. No por falta de valor, sino por no cumplir con el estándar.

¹⁷ No siempre nos callan con gritos. A veces nos corrigen con gestos suaves, con un “mejor di esto”, con una mirada que invalida. A veces el silencio no es impuesto, sino aprendido: por miedo a no saber decirlo “bien”. Yo he sentido esas correcciones. No dolían por lo que decían, sino por lo que hacían: me recordaban que mi cuerpo, mi forma de hablar, mi historia, no eran la medida. Aprendí a callar sin que nadie me lo ordenara. Por eso ahora, al escribir, trato de desobedecer esa corrección disfrazada de cuidado.

“Nunca más me van a hacer sentir vergüenza por existir” (Anzaldúa, 2021, p. 111). Esa advertencia se vuelve experiencia propia. Reconocí esa vergüenza en mis manos temblorosas al enviar un texto y en el nudo que se formaba en mi garganta antes de hablar en clase. Yo también lo sentí: la incomodidad que provoca lo que no se ajusta, la sospecha que recae sobre quien escribe con el cuerpo, esa mirada que no dice nada, pero insinúa: mejor escríbelo de otra manera.

El salón, que debería ser un lugar para nombrar el mundo, se volvía muchas veces un espacio para callar lo que no encaja. Ese silenciamiento es una forma de violencia lenta, que fragmenta al sujeto y desmantela sus saberes situados. Y ese silenciamiento no es neutral: es político, es epistémico, es existencial. Porque no es solo el saber el que se margina: es la persona que lo encarna. Pero en medio de esa exclusión, aprendí a resistir. A escribir igual. A pensar desde mí. A desobedecer el molde. A afirmar, como dice Walsh, que:

De esta manera se procura deshacer la cultura del silencio, la contradicción opresor-oprimido —en términos freirianos— y que desde una lectura decolonial y del desprendimiento implica la superación de las marcas profundas de la colonialidad inscritas en la memoria social y rearticuladas en la colonialidad global. (Walsh, 2013, p. 101)

Hoy sé que el salón puede ser exclusión, sí. Pero también puede abrir grietas de escucha, de encuentro y de imaginación compartida. Puede ser lugar de recuperación. Puede ser espacio para una educación que no solo acepte otras voces, sino que las necesite. Que no solo tolere la diferencia, sino que se construya desde ella.

6.3 Alienación, deshumanización y el cuerpo agotado

Hubo un momento en que mi cuerpo ya no pudo sostener el ritmo que me pedían. Estaba ahí, cumpliendo, entregando, leyendo. Pero por dentro me sentía ausente. Vacío. Ajeno a lo que hacía. La universidad me exigía estar siempre disponible, siempre productivo, siempre en función de algo. Y en ese proceso, yo mismo dejé de sentirme sujeto. No lo entendí de inmediato. Solo sentía cansancio. Luego insomnio. Luego ansiedad. Una incomodidad que no tenía nombre. Pero al escribir esto, al volver sobre mi historia, puedo decirlo con claridad: estaba deshumanizado. Me habían entrenado para rendir, no para pensar. Para cumplir, no para habitar lo que hacía. Para parecer, no para ser.

En el fondo, todo estaba atravesado por una lógica que no solo organizaba la educación, sino que colonizaba mi vida entera: la lógica de la productividad. Esa que convierte el saber en instrucción, el aprendizaje en evaluación y el cuerpo en máquina. Una lógica que invade cada pausa, cada relación, cada deseo; que mide el descanso como pérdida y la emoción como distracción. Y lo más doloroso era que ya ni siquiera necesitaba que me exigieran desde fuera. Me lo exigía yo mismo. Me presionaba por dentro. Me sentía culpable si descansaba. Me juzgaba si no podía más. Y entonces, Freire se volvió cuerpo. No cita. No teoría. Cuerpo que me hablaba cuando decía que “una educación que no humaniza deshumaniza”. No era un enunciado para subrayar. Era lo que estaba viviendo. Porque en esa deshumanización no solo se pierde el deseo de aprender. Se pierde el vínculo. La sensibilidad. La dignidad.

Lo sentí también cuando recordé a Nussbaum, no como una autora que propone modelos, sino como alguien que me preguntaba: ¿qué capacidades necesitas para vivir dignamente? ¿Dónde estaba la posibilidad de imaginar, de sentir, de equivocarme, de ser escuchado? Si la educación no me permitía eso, entonces no estaba formando personas: estaba fabricando engranajes. Y fue Anzaldúa la que me dio palabras para nombrar lo que no sabía decir. Ella hablaba de la herida como lugar de pensamiento. No como cicatriz cerrada, sino como grieta por donde entra otra forma de ver. Y desde mi propia herida entendí que mi cuerpo no era obstáculo para aprender: era territorio de saber, de resistencia, de memoria.

Porque sí, el cuerpo también piensa. También se rebela. También se agota. También exige otra forma de habitar el salón. Lo entendí cuando Catherine Walsh hablaba del cuerpo como lugar de re-existencia, como ese territorio negado por la lógica neoliberal pero donde aún late la posibilidad de otra educación. Una educación que no saque el cuidado de sí del centro, sino que lo reconozca como condición de posibilidad para el pensar.

Hoy sé que el agotamiento que viví no fue solo una reacción física. Fue una forma de alienación. Una señal de que algo estaba profundamente mal. De que esa educación que debía emanciparme me estaba alejando de mí. Me descentraba. Me volvía instrumento. Pero escribir este trabajo ha sido también una forma de volver. De resistir esa alienación con palabras que no cumplen, sino que buscan. De traer el cuerpo al centro del aula, no como dato, sino como presencia. Como lugar desde donde también se puede pensar. Porque la transformación que busco no empieza con nuevos indicadores ni con reformas externas. Empieza con la proclamación del derecho a reclamarnos como

cuerpos deseantes, no como piezas productivas. Empieza con el derecho a decir: mi cuerpo no puede más. Y eso también es filosofía¹⁸.

¹⁸ Esta frase nombra un límite que no es solo físico, sino existencial. Mi cuerpo no puede más con la exigencia constante, con la presión de rendir, con la necesidad de demostrar que “sirvo”. Y al decirlo, no me estoy rindiendo: estoy pensando desde donde duele. También eso es filosofía. No la que se escribe desde el escritorio frío, sino la que nace del cuerpo cansado, de la garganta cerrada, del silencio obligado. Pensar desde ahí es resistir, y resistir también es una forma de pensar.

Capítulo 7

Filosofía, educación y pensamiento crítico como refugio y resistencia

Después de tanto agotamiento, de tanta exigencia, de tanta desconexión, hubo algo que me sostuvo. No fue una metodología. No fue una teoría cerrada. Fue la filosofía. No como disciplina académica, sino como forma de vida. Como espacio donde podía reencontrarme con mis preguntas más íntimas. Como lugar donde lo que sentía podía convertirse en palabra. Donde el silencio que me habitaba podía empezar a narrarse.

Este capítulo es una pausa, pero también una declaración. Aquí nombro cómo el pensamiento —cuando nace del cuerpo, del dolor, de la experiencia— puede ser refugio. Puede ser resistencia. Puede ser una manera de volver a sí, sin dejar de estar con otros.

A lo largo de mi formación, hubo autores que no solo me ofrecieron respuestas, sino que con sus ideas me devolvieron la fuerza para seguir cuestionando. Zuleta y Freire, que me recordaron que el saber también puede ser amor. Habermas y Dewey, cuya visión del diálogo y la experiencia me mostró otra forma de educar. Nussbaum y Fraser, que me enseñaron que pensar es también cuidar de lo humano. Y Walsh y Anzaldúa, que me mostraron que el cuerpo mismo es territorio de teoría, que la historia personal es memoria colectiva y que cada voz cuenta.

Aquí no hago reseñas. Hago memoria. Hago conexión. Hago homenaje. Porque esas voces no llegaron como datos fríos, sino como compañeras de un camino que se hace caminando. Me sostuvieron cuando el salón me dolía. Me dieron palabras cuando todo parecía ruido. Me ofrecieron un modo de resistir sin perder la ternura. Un modo de aprender sin sacrificar el sentir.

7.1 Leer para resistir: Zuleta y Freire en mi camino

Leer fue, durante mucho tiempo, un acto de urgencia. Leía para cumplir, para entregar, para rendir. Pero hubo textos que rompieron ese ciclo. Que no llegaron como tarea, sino como alivio. Que no se me impusieron, sino que me hablaron. Entre ellos, Estanislao Zuleta y Paulo Freire no fueron autores que leí desde el deber, sino desde la urgencia vital de mi cuerpo cansado. Me rescataron cuando la educación dejó de tener sentido.

Zuleta me encontró en medio de una clase en la que yo ya no creía en nada. Me sentía desconectado, harto de repetir palabras que no sentía. Pero entonces leí que educar no era instruir, sino acompañar a otro en el riesgo de pensar con libertad. Que pensar no era repetir, sino atreverse a decir algo propio, aun a costa del error. Y esa frase no la subrayé para un parcial. La sentí como una herida que empezaba a cicatrizar. A lo largo de su obra, Zuleta insiste en que el aprendizaje solo florece cuando surge del deseo. Que, sin deseo, el saber se vuelve imposición. Así comprendí que no era yo el que fallaba al cansarme, sino el modelo educativo que anula el deseo.

Y luego vino Freire. O quizás siempre estuvo. Pero llegó de otra forma: no solo como autor de un concepto, sino como voz que me urgía a entender que educar es un acto de amor y de rebeldía simultáneos. Que no se trata de depositar contenidos, sino de leer el mundo junto a otros que también sienten y sufren. Que enseñar es un gesto político y humano. En su voz encontré lo que me faltaba: una pedagogía que convierte la experiencia en motor del pensamiento, que respeta la ternura y el vínculo.

Leer a Freire me enseñó que resistir el modelo no es huir de la educación, sino hacerla mía de nuevo. Reconocer mi historia como espacio legítimo de pensamiento. Zuleta y Freire no me ofrecieron respuestas cerradas. Me hicieron volver a la pregunta, a la pausa, al asombro; me devolvieron el espacio para detenerme, para llorar si era necesario, para afirmar que aprender duele y que pensarse cuesta. Y seguí leyendo. Para no perderme. Para no olvidarme. Para volver a sentir que la filosofía puede ser abrigo, que la pedagogía puede ser digna, que el pensamiento puede nacer desde la herida y no desde la mera exigencia.

7.2 Pedagogías democráticas que me transformaron: Habermas, Dewey, Nussbaum

En medio del agobio, del rendimiento, del cansancio acumulado, hubo clases, momentos, docentes que me recordaron que otra educación es posible. Que el aula no tiene que doler. Que pensar puede ser una forma de respirar. Que hablar puede ser una forma de existir. Y ahí, en esos respiros, se activaron en mí las voces de Habermas, Dewey y Nussbaum, no como teoría, sino como memoria viva.

Con Habermas no aprendí solo sobre la acción comunicativa. Comprendí que el diálogo puede ser una forma de justicia. En sus palabras entendí que no basta con que se nos dé hablar: debemos tener condiciones reales para ser escuchados. Y eso, en el salón, es raro. Pero cuando ocurre, se siente. Cuando alguien me escuchó sin corregirme, sin juzgarme, cuando el profesor o profesora no quiso ganar la discusión, sino entenderme, ahí se encarnó la ética del discurso.

Y eso fue transformador. Porque el salón dejó de ser campo de batalla. Se volvió espacio compartido. Y entendí que no quiero una educación que me enseñe a argumentar

para vencer, sino para encontrarnos. El diálogo, cuando es real, no se siente como técnica. Se siente como abrazo.

Con Dewey, la idea de que la escuela no prepara para la vida, sino que es vida, dejó de ser una frase para el parcial. Se volvió pregunta encarnada: ¿qué tipo de vida estamos viviendo cuando aprendemos? ¿Qué tipo de mundo se ensaya en el aula? Cuando una clase abrió espacio para compartir lo que pensaba sin miedo, cuando se construyó colectivamente el tema o la pregunta, cuando hubo tiempo para equivocarse, eso fue vivir la democracia.

No hablo de grandes reformas, sino de gestos pequeños: la pausa para preguntar cómo estamos, la libertad para escribir desde otro lugar, la validación de una experiencia como fuente de pensamiento. En esos momentos, el aula dejó de ser maquinaria. Se volvió comunidad.

Y fue con Nussbaum que encontré un lenguaje para hablar de todo eso que no podía justificar académicamente pero que sentía profundamente: el derecho a ser tratado con dignidad en el proceso de aprender. Ella plantea que la educación no debe formar empleados, sino personas capaces de imaginar, de cuidar, de participar en la vida democrática (Nussbaum, 2012). Y yo también lo creo. Porque no quiero ser funcional. Quiero ser libre. Quiero ser sensible. Quiero que mi saber no se mida solo por lo que produce, sino por lo que transforma.

Hubo espacios donde lo sentí. Donde el salón se abrió como posibilidad. Donde el error no fue castigo, sino tránsito. Donde la palabra propia fue acogida, no corregida. Y

en esos momentos se volvió claro que la pedagogía, cuando es democrática, no necesita ser perfecta: necesita ser humana.

Habermas, Dewey y Nussbaum no me transformaron desde el texto, sino desde lo que pude vivir gracias a ellos(as). Ellos(as) me ofrecieron un horizonte para no rendirme del todo. Para seguir creyendo que educar también puede ser sanar. Que enseñar también puede acompañar. Que aprender también puede ser volver a sentir.

7.3 Justicia desde el Sur: Fraser, los movimientos y mi propia voz

Hablar de justicia, en mi caso, no es una abstracción. Es una necesidad que se volvió pregunta. Es la sensación de haber sido no escuchado muchas veces. Es el esfuerzo constante por explicar lo que digo para que suene “correcto”. Es la vivencia de no encajar del todo en un salón que dice ser democrático, pero que muchas veces no sabe qué hacer con quien no repite el molde.

Fue en ese contexto donde Nancy Fraser se volvió aliada, no como teoría para citar, sino como una forma de nombrar lo que me atravesaba. Cuando ella plantea que la justicia implica redistribución, reconocimiento y participación, entendí que el problema no era solo económico. Era también epistémico: interpelaba quién tiene voz y quién permanece silenciado. Era afectivo: desgarraba el vínculo entre lo vivido y lo nombrado. Era relacional: exigía condiciones reales de encuentro, no meros protocolos de participación. Porque no basta con estar presente en el aula. Hay que contar con el derecho genuino a hablar desde lo que uno es.

Y yo muchas veces sentí que mi forma de decir, de pensar, de escribir, no tenía lugar. Que tenía que ajustarme, que tenía que traducirme. Que mi cuerpo no debía

mostrarse, que mi historia no debía nombrarse, que mi experiencia debía borrarse. Ahí comprendí que la justicia no se concede: se ejerce al reclamar el propio espacio de palabra.

Esa comprensión no vino solo de Fraser. Vino también de los movimientos sociales, de las luchas territoriales que resisten desde la memoria, desde la palabra, desde el cuerpo. Ahí aprendí que la justicia no se pide, se practica en cada gesto colectivo. Que no se define desde arriba, sino que se teje desde abajo, con la fuerza de quien comparte el dolor y la esperanza.

Empecé a reconocer en mí también un gesto de esa resistencia. No la heroica. No la espectacular. La resistencia cotidiana de nombrar lo inenarrable. La que escribir este trabajo ya encarna. La de hablar cuando se espera silencio. La de pensar cuando se espera cumplimiento. La de decir: esto también cuenta como saber. Esto también es teoría. Esto también es justicia. Y así mi voz emergió, no como eco de los grandes nombres, sino como presencia concreta de quien ha vivido el aula dolorosa.

Desde el Sur no solo llegan denuncias. Llega también el deseo de vivir distinto. De aprender con otros. De pensar con pausa. De enseñar con ternura. Llega la convicción de que otra educación solo florece si se arraiga en la experiencia compartida. Y yo quiero ser parte de eso. No desde el ejemplo, sino desde lo cotidiano. Desde el aula donde todo esto empezó. Desde el cansancio que se volvió palabra. Desde la palabra que se volvió pregunta. Y desde la pregunta que hoy es también propuesta.

Capítulo 8

Escribir desde la frontera: el giro decolonial en primera persona

Hasta ahora he hablado del aula, del cuerpo, del saber, del silencio. Pero en este capítulo quiero ir más hondo. Quiero nombrar lo que me ha permitido sostener esta escritura: el derecho a pensar desde mi historia, desde mi lengua, desde mis contradicciones. Porque escribir este trabajo no ha sido solo una tarea académica. Ha sido una forma de volver a mí, de resistir el olvido, de narrarme desde lo que duele y también desde lo que desea. Aquí el pensamiento no viene después de la teoría. Viene del cuerpo, de la experiencia, del cruce de caminos. Viene de la herida, pero también de la sanación. Este capítulo es una afirmación de la escritura como acto de re-existencia, como lugar donde puedo sostener mi voz sin pedir permiso.

Escribir desde la frontera no es escribir desde un lugar fijo. Es escribir, entre disciplinas, entre mundos. Es habitar ese espacio que Gloria Anzaldúa llamó “Nepantla”: el umbral, el cruce, el lugar donde se convive con la contradicción. Y ahí es donde me he sentido muchas veces: en ese entre. Ni del todo dentro del saber académico, ni completamente fuera. Entre la filosofía y la memoria. Entre lo que me enseñaron y lo que quiero decir.

El giro decolonial no es solo una corriente. Para mí ha sido una forma de volver a pensar sin traicionarme. Es una pedagogía de la palabra propia, del cuerpo-territorio, de la historia como fundamento. Como propone Catherine Walsh, es “una práctica insurgente de vida, pensamiento y escritura desde lo que ha sido negado”.

Este capítulo es también un reconocimiento: a las voces que me acompañan, a las heridas que me enseñaron, y a mi propia decisión de escribir para no desaparecer. Aquí la escritura no se ajusta al molde. Aquí se desborda. Porque lo que pienso no cabe del todo en el formato, pero sí habita la palabra.

8.1 Colonialidad Viva: Cuerpo y Saber

No aprendí la colonialidad en un libro. La viví. La viví cuando me corrigieron el acento¹⁹. Cuando mi forma de escribir fue considerada “poco académica”. Cuando hablar desde mi historia se leyó como falta de objetividad. Cuando usé palabras que venían de mi territorio y me dijeron que no sonaban “correctas”. La colonialidad se instaló sin anunciarse. Y lo hizo desde el aula. Desde los criterios. Desde los silencios.

Como plantea Catherine Walsh, la colonialidad no es solo un legado, sino una estructura viva que sigue organizando “el saber, el poder y el ser” (Walsh, 2013, p. 12). En mi caso, esa estructura se manifestó en exigencias que parecían técnicas, pero eran profundamente políticas: escribe así, cita así, no hables desde ti, no digas “yo”.

Y entonces empecé a callar partes de mí. A esconderme. A silenciar mi historia. A traducir mi forma de pensar. A limpiar mi escritura. Porque sabía que lo que salía naturalmente no iba a ser reconocido. Me entrenaron en algo que no era mío. En una

¹⁹ No hablo de acento como sonido regional, sino del acento que pongo en mi voz cuando algo me importa. La fuerza con la que nombro lo que me atraviesa. Durante mucho tiempo me contuve, suavicé lo que decía para no incomodar. Pero aprendí que también puedo escribir con la voz temblando, con rabia, con ternura. Que ese acento no le quita valor a lo que pienso, se lo da. Porque cuando algo me duele o me mueve, no lo digo en voz baja. Lo digo desde el cuerpo.

forma de saber que pedía que me distanciara de lo que me constituye. Y yo, por momentos, obedecí.

Gloria Anzaldúa lo había vivido también. Por eso hablaba de esa escritura mestiza, híbrida, de frontera, que “no cabe en el molde del discurso académico tradicional, pero tampoco quiere renunciar a lo que duele, a lo que siente, a lo que viene del cuerpo” (Anzaldúa, 2021, p. 135). Y leerla fue como encontrar una hermana mayor que me decía: también puedes escribir desde tu lengua. También puedes pensar desde donde estás.

Porque sí: mi cuerpo también sabe. Mi lengua también piensa. Mi historia también es lugar de conocimiento. Y no quiero seguir dividiéndome para ser aceptado. No quiero seguir traduciendo mi voz para que suene académica. No quiero seguir negando la riqueza de lo que traigo para encajar en un formato que no me reconoce.

No quiero repetir teorías que no me dicen nada. Quiero decir lo que viví con palabras que me pertenecen, con mi memoria, con mi comunidad, con mi acento. Un acento que a veces incomoda, que no suena “correcto”, pero que es mío. Hablar así, desde lo que soy, es lo que entiendo por giro decolonial: la posibilidad de pensar sin traducirme, de escribir sin borrar, de nombrar el mundo sin pedir permiso. Y si eso incomoda, que incomode. Porque también se puede incomodar con dignidad.

Y aquí está la palabra: palabra que vuelve a unir lo que fue fragmentado. Palabra que no busca parecerse a nadie, sino decir lo que nace de la herida. Porque si el saber académico me enseñó a separarme, esta escritura me está enseñando a regresar. A reescribirme. A afirmarme. Hoy no quiero ser aprobado. Quiero ser escuchado. Quiero

ser parte de un pensamiento que no se construye desde la perfección, sino desde la grieta. Desde lo situado. Desde lo que aún está aprendiendo. Porque descolonizar el saber empieza por no seguir silenciando lo que uno es.

8.2 Anzaldúa: escritura mestiza, dolorosa y sanadora.

No recuerdo el momento exacto en que leí por primera vez a Gloria Anzaldúa, pero sí recuerdo cómo me sentí: como si alguien, por fin, estuviera diciendo lo que yo no sabía cómo decir. Como si alguien estuviera escribiendo no desde una idea, sino desde un lugar parecido al mío: la frontera, la mezcla, la contradicción, el deseo de narrarse sin pedir permiso.

Anzaldúa me abrió una puerta que la academia me había cerrado. Me mostró que podía escribir desde mí, desde mi experiencia. Que no tenía que dividirme entre lo que se espera y lo que soy. Que podía escribir en tensión, en mezcla, en entrecruce, y que eso no era debilidad: era potencia.

Ella hablaba del “Nepantla”, ese espacio en medio, ese cruce, ese no lugar donde uno no pertenece del todo a ningún lado. Y ahí me encontré. Porque muchas veces me sentí fuera del pensamiento académico tradicional, pero también fuera del todo de lo que se considera “válido” desde lo popular. Estaba entre. En el borde. En ese lugar donde se es demasiado para unos y demasiado poco para otros.

Y Anzaldúa me dijo: ese también es un lugar. Ese también es tu territorio. Su escritura no se parece a nada. Es poesía, es memoria, es herida, es afirmación. Es cuerpo escribiendo. Es teoría hecha carne. Y ahí supe que mi escritura no tenía que parecerse a lo académico para ser verdadera. Que lo que yo traía también podía ser conocimiento.

Cuando ella dice que “la herida es donde entra la luz”, no está usando una metáfora bonita. Está diciendo que la escritura que nace del dolor puede ser también sanación. Y eso me sostuvo. Porque este trabajo no ha sido fácil. Ha dolido. Me ha confrontado. Me ha obligado a volver a donde prefería no mirar. Pero también me ha devuelto algo que creía perdido: mi voz.

Gracias a Anzaldúa, entendí que escribir no era solo explicar, sino sanar, resistir, recuperar partes perdidas de mí mismo. Que podía hablar de mi experiencia sin justificarla. Que podía filosofar desde la emoción, sin que eso significara menos rigor, sino otra forma de pensar. Ella no me enseñó una teoría. Me mostró un gesto. Un coraje. Una escritura que no se somete. Que no teme mezclar lo alto y lo bajo, lo culto y lo cotidiano, lo indígena y lo moderno, lo sagrado y lo político. Y en ese mestizaje, me sentí menos solo.

Anzaldúa me abrió el camino. Pero más que eso: me dio compañía. Una forma de pensar en voz alta sin traicionarme. Una manera de volver a lo que soy sin pedir perdón. Y esa es también una forma de justicia. Por eso esta escritura lleva su marca. Porque si hoy estoy escribiendo desde mí, con lo que tengo y lo que soy, con las contradicciones que no quiero resolver, es porque una mujer en la frontera escribió antes. Y con su escritura me dijo: también tú puedes contar tu historia. También tú puedes escribir desde donde duele. Y también tú puedes sanar mientras lo haces.

8.3 Desobedecer para existir: justicia cognitiva y educación liberadora

Durante mucho tiempo creí que debía adaptarme. A la forma de escribir, al tono, al ritmo, al contenido. Pensaba que, si me ajustaba, me iban a leer. Que, si me corregía lo

suficiente, me iban a tomar en serio. Pero con el tiempo, entendí que esa adaptación era una forma de borrar-me. Que obedecer el molde implicaba renunciar a lo que me constituye. A mi ritmo. A mi cuerpo. A mi historia.

Fue entonces cuando comencé a desobedecer. No por rebeldía vacía, sino por necesidad. Porque obedecer me estaba fragmentando. Porque no podía seguir escribiendo como si lo que soy no importara. Como si todo lo que me trajo hasta aquí no tuviera valor. Y esa desobediencia fue el comienzo de algo nuevo. No un rechazo a la educación, sino una reapropiación del saber desde mi lugar, desde mi voz, desde lo que he vivido.

En esa búsqueda encontré el concepto de justicia cognitiva, que no es solo una demanda por más acceso a la información, sino una lucha por el reconocimiento de otras formas de conocimiento, de otros modos de saber, de otros cuerpos que piensan. Lo leí en Catherine Walsh, cuando dice que “la justicia cognitiva implica la legitimación de los saberes negados, de los sujetos silenciados, de las epistemologías no reconocidas” (Walsh, 2013, p. 66). Y ahí supe que mi experiencia no era anecdótica: era política.

No soy el único que ha sentido que su voz no cabe. Que su forma de pensar es descartada. Que su historia debe reducirse a una cita al pie. No soy el único que ha tenido que limpiar su escritura para ser aceptado. Que ha sentido que su cuerpo no tiene lugar en la argumentación. Y eso es injusticia. Una injusticia silenciosa, pero constante.

Desobedecer esa lógica no es una falta. Es una forma de existir. Es una afirmación: también yo pienso. También yo sé. *También yo tengo derecho a nombrar lo que viví, con mis palabras, con mis silencios, con mis grietas.* Esa desobediencia es, como propone Paulo Freire, una pedagogía del oprimido: no una pedagogía de sumisión,

sino de liberación. Porque “nadie educa a nadie, y nadie se educa solo: nos educamos en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 61). Y ese mundo que me atraviesa, con sus tensiones y sus límites, también es fuente de saber.

Lo que aprendí es que no basta con resistir. Hay que proponer. Hay que construir otra forma de saber que no excluya. Otra forma de salón de clases que no domestique. Otra forma de escribir que no silencie el cuerpo. No quiero más una educación que me pida parecerme a otro. Quiero una educación que me permita ser quien soy, con todo lo que eso implica. Con mi historia. Con mis heridas y mis deseos.

Escribir este trabajo ha sido eso: una forma de desobediencia que no destruye, sino que crea. Que no se opone por sistema, sino que abre otra posibilidad. Que dice: también se puede escribir así. También se puede enseñar así. También se puede aprender así. Porque existir desde aquí, desde el cuerpo, no es una debilidad. Es una forma radical de justicia. Y si hay algo que este trabajo afirma, es que el pensamiento no nace del privilegio, sino de la urgencia de ser reconocido. De la necesidad de que nuestras palabras también cuenten. De la certeza de que resistir escribiendo no es un gesto menor, sino un acto de vida.

Capítulo 9

Hacia otro horizonte: propuestas desde mi experiencia

Después de haber nombrado el malestar, el silencio, la herida, el cuerpo cansado y la voz negada, este capítulo es un gesto distinto. No para olvidar lo anterior, sino para afirmarlo como punto de partida. Porque resistir no es quedarse solo en la denuncia. Es también imaginar, proponer, sembrar.

No hablo desde la ingenuidad. No creo que un texto transforme por sí solo la universidad, ni que la cultura de la productividad desaparezca con buenas intenciones. Pero sí creo que cuando un sujeto vuelve a preguntarse por lo que desea, ya está abriendo otra posibilidad. Y este capítulo nace de ese deseo. De la necesidad de pensar cómo podría ser otra educación. Otra universidad. Otra escuela. Otra relación con el saber.

Aquí no hay recetas. Hay intuiciones. Hay fragmentos. Hay palabras que han sido sostenidas con cuidado. Hay propuestas que nacen de lo vivido, de lo que dolió, pero también de los momentos en que el aula fue comunidad, el pensamiento fue vínculo, y el saber fue una forma de libertad.

Me acompaña en este capítulo todo lo anterior. Mi historia, mis dudas, mis heridas, mis deseos. Están Zuleta y Freire, no como maestros que dictan verdad, sino como presencias que caminaron conmigo cuando todo dolía. Están Dewey, Habermas, Nussbaum y Fraser, no como respuestas, sino como preguntas abiertas que se fueron entrelazando con lo que vivía. Están también las voces del Sur: las que escriben desde los márgenes, desde el cuerpo, desde la memoria, desde la lengua herida. No vinieron a darme permiso, vinieron a hacerme sentir menos solo.

Porque eso fue lo que me ofrecieron: compañía. No teoría cerrada, sino posibilidad. No recetas, sino caminos. Y yo elegí caminar con ellos(as), no para obedecer sus conceptos, sino para construir con ellos(as) otra forma de pensar. Una forma que no separe razón y emoción, saber y cuerpo, experiencia y dignidad.

Y está, sobre todo, mi voz. Ya no como eco de lo que se espera, sino como afirmación de lo que soy. Una voz que no quiere imponerse, pero sí estar. Que no busca complacer, pero sí compartir. Que no escribe para cumplir, sino para sostenerse, para encontrarse, para resistir sin endurecerse.

Escribir, aquí, ha sido eso: un acto colectivo, aunque parezca solitario. Un diálogo sin jerarquías. Una apuesta por otra educación posible, nacida desde abajo, desde el sur, desde la herida, desde el deseo de que pensar no sea un privilegio, sino un derecho habitado por todxs.

9.1 La escuela que soñé y que aún no existe

No es una escuela perfecta. No es un edificio nuevo. No es una malla curricular innovadora. La escuela que soñé no es un lugar, es una forma de estar juntos. Es la posibilidad de aprender sin miedo. De equivocarse sin culpa. De hablar sin tener que justificarse. De ser sin tener que parecer.

La soñé muchas veces. Sobre todo, cuando el aula se volvió ajena, cuando el saber se volvió carga, cuando mi voz parecía sobrar. En esos momentos, me preguntaba: *¿y si el salón fuera otra cosa? ¿Y si aprender no doliera? ¿Y si estudiar no significara agotarse?* No soñé una escuela sin exigencias, sino una donde el sentido esté por encima

del resultado. Donde el pensamiento sea más importante que la nota. Donde la pregunta valga tanto como la respuesta. Donde el tiempo no sea enemigo, sino compañero.

Martha Nussbaum me acompañó en ese sueño, cuando habló de una educación que no forme solo para el mercado, sino para la vida democrática. Una educación que cultive la imaginación, la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Nussbaum, 2012). Yo también quiero una escuela así. Una que enseñe a pensar, pero también a sentir. A discutir, pero también a escuchar. A resistir, pero también a cuidar.

La escuela que soñé tiene muros, sí, pero no encierra. Tiene puertas, pero no filtra. Tiene voces múltiples, no solo una que se repite. Tiene cuerpo, tiene pausa, tiene silencio, tiene risas. En ella se puede escribir desde lo vivido, hablar desde el dolor, pensar desde la diferencia.

Estanislao Zuleta susurra ahí: “la educación debe partir del conflicto, no evitarlo.” Y esa escuela no teme la diferencia. No exige que todos piensen igual. No impone, pregunta. No castiga el error, lo abraza. No valora más a quien sabe repetir, sino a quien se atreve a decir algo nuevo. En esa escuela no se compete para existir. Se colabora para vivir. No se premia al que más rinde, sino al que se detiene a escuchar. No se mide la calidad por pruebas, sino por procesos. Por la capacidad de transformar una pregunta en una experiencia compartida.

Porque la escuela es una forma de vida, y no hay educación sin comunidad. Porque aprender no es prepararse para un futuro abstracto, sino vivir con sentido el presente. En mi escuela soñada, eso importa más que cualquier contenido: que quien aprende no se pierda de sí en el camino. Ese sueño también lo habitó John Dewey, que

supo ver y defender esa otra manera de entender la educación. Y entonces entiendo: no soñé una escuela perfecta. Soñé una escuela humana. Una donde el saber no separe, sino acerque. Donde el cuerpo no se borre, sino se escuche. Donde la palabra no se corrija, sino se reciba. Donde el aula no se cierre al mundo, sino que lo abrace desde lo que somos.

Esa escuela aún no existe. No del todo. Pero ya la he habitado en fragmentos. En miradas, en gestos, en silencios que acogen, en palabras que no corrigen, en docentes que escuchan, en clases que se sienten como hogar. Y por eso la escribo. Para no olvidarla. Para seguir buscándola. Para que un día no sea solo un sueño, sino una práctica compartida.

9.2 Sujetos del disenso: empatía, cuerpo, comunidad

Durante mucho tiempo creí que el buen estudiante era el que sabía responder, el que no se salía del tema, el que hablaba “bien”, como se esperaba. Aprendí a medir mis palabras, a ajustar mi tono, a citar antes de decir. Y en ese esfuerzo por encajar, me fui alejando de mí. Hasta que entendí que mi valor no estaba en repetir, sino en disentir.

Estanislao Zuleta lo había dicho: el pensamiento no nace del acuerdo, sino del conflicto. Y que una democracia real no busca eliminar el disenso, sino dignificarlo. A veces pienso que, si algo me sostuvo en medio del desencanto, fue esa frase. Porque no me pidió que encajara: me recordó que pensar distinto también es pensar. Que disentir no es fallar, sino existir. Me hizo ver que lo que yo traía, con todas sus diferencias, también podía ser valioso. Que no debía corregirme para valer, sino aprender a habitar mi diferencia como forma de pensamiento.

Pero disentir en el aula no es fácil. Cuesta. Incomoda. Aísla. Solo se puede hacer cuando hay vínculos que lo sostienen. Cuando hay comunidad. Cuando hay cuerpos que se reconocen, incluso si no piensan igual. Disentir sin cuidado puede volverse violencia. Pero disentir con empatía es potencia. Es posibilidad. Martha Nussbaum me enseñó que la empatía no es un sentimiento ingenuo, sino una capacidad crítica que debe ser cultivada. Que sin empatía no hay justicia, porque no hay reconocimiento del otro como legítimo. Y eso también es tarea de la escuela: formar para la convivencia en la diferencia. No para uniformar, sino para sostener el desacuerdo sin rompernos.

Pero para eso, el aula debe cambiar. Tiene que dejar de ser solo espacio mental. Tiene que volver al cuerpo. A lo que se siente. A lo que incomoda. A lo que no entra en las rúbricas. Porque sin cuerpo no hay comunidad. Sin comunidad no hay escucha. Y sin escucha, no hay disenso posible. Catherine Walsh lo dijo con claridad: “la comunidad no se construye desde la homogeneidad, sino desde el reconocimiento de la diferencia como posibilidad de co-existencia.” Y eso es lo que intento escribir aquí. Que otra educación es posible, sí, pero solo si reconoce que somos cuerpos pensantes, hablantes, heridos, deseantes. Y que no queremos lo mismo, pero sí queremos convivir sin tener que desaparecer.

Ser sujeto del disenso no es estar en contra de todo. Es decir: también puedo pensar así. Es decir: *mi forma de saber también cuenta*. Es insistir cuando parece más fácil adaptarse. Es pedir otra forma de diálogo, otra forma de vínculo, otra forma de comunidad.

Y si el salón alguna vez me hizo dudar de eso, hoy esta escritura me lo devuelve. Porque disentir también es un acto de amor. Porque resistir también es cuidar. Porque pensar distinto, cuando se hace con otros, puede ser una forma profunda de estar juntos.

9.3 Democracia radical desde abajo, desde el sur, desde mí

No aprendí qué era democracia leyendo un concepto. Lo entendí cuando no me dejaron hablar. Cuando me corrigieron la voz. Cuando me dijeron que mi forma de pensar era “poco académica”. Cuando sentí que para existir tenía que traducirme. Ahí entendí que democracia no es el derecho a opinar, sino el derecho a ser escuchado sin dejar de ser uno mismo.

Lo que me prometieron fue una democracia institucional, formal, discursiva. Lo que viví fue una educación donde el silencio era más seguro que la palabra, donde disentir tenía costo, donde el conflicto era visto como problema y no como posibilidad. Pero en medio de eso, algo en mí resistía. Una necesidad profunda de que el aula también pudiera ser un lugar donde la diferencia no doliera.

Comprendí que sin participación paritaria no hay justicia. Que no basta con estar presente: hay que tener voz propia y condiciones reales para que esa voz sea escuchada y reconocida. Eso no lo garantiza el sistema, lo construyen los vínculos, lo habilita la escucha, lo posibilita la empatía. También entendí que el disenso no es una amenaza, sino una forma de estar juntos sin borrarlos. Una forma de cuidarnos reconociendo que no somos iguales. Esa convicción la encontré en el pensamiento de Nancy Fraser y en la defensa radical del derecho a diferir que sostuvo Estanislao Zuleta. Y yo me lo repito cada vez que dudo.

Por eso mi apuesta es una democracia radical. No radical porque grita, sino porque va a la raíz. Porque nace de los cuerpos negados, de los saberes no reconocidos, de las escrituras tachadas, de los silencios sostenidos. Una democracia que no empieza con reglas, sino con preguntas: *¿quién falta aquí? ¿quién no puede hablar? ¿a quién no se está escuchando?*

Esa democracia no se enseña. Se práctica. Se aprende viviéndola. Se construye desde abajo, desde el aula, desde la comunidad, desde el gesto de quien escucha antes de corregir. Desde el Sur, no como ubicación geográfica, sino como lugar de resistencia, de memoria, de pensamiento vivo. Y también desde mí. Desde esta voz que aprendió a nombrarse. Desde este cuerpo que se cansó de rendir y comenzó a preguntar. Desde esta escritura que se niega a obedecer. Desde este deseo de que la educación no sea más una fábrica, sino una experiencia compartida de transformación. Una forma de vivir con otros sin dejar de ser quien soy.

9.4 Pedagogía del disenso: una propuesta para enseñar filosofía desde el cuerpo, la experiencia y la diferencia.

Después de todo lo vivido, pensado y escrito, sé que no quiero volver a enseñar —ni a aprender— como si lo vivido no importara. Como si el cuerpo no sintiera. Como si la historia personal no fuera un lugar legítimo desde donde pensar. Por eso, esta propuesta pedagógica no nace de un manual, sino de mi trayectoria. Del cansancio, del silencio, del deseo y de la pregunta.

Quiero una pedagogía que no se conforme con transmitir contenidos, sino que forme sujetos capaces de pensarse a sí mismos, de ponerse en el lugar del otro, de resistir

lo que niega la dignidad y de crear nuevos sentidos. Una pedagogía del disenso, no del conflicto por ganar, sino de la diferencia como potencia, del pensamiento crítico como cuidado, de la filosofía como forma de vida.

¿Para qué enseñar?

Para despertar preguntas, no para imponer respuestas. Para formar sujetos que no solo repitan lo establecido, sino que se atrevan a pensar desde sí mismos, con los otros y contra lo que los niega. Para que el aula se vuelva lugar de pensamiento vivo, de crítica situada, de transformación sensible. En palabras de Zuleta, educar no es domesticar ni instruir, sino “cultivar el deseo de pensar”, incluso cuando ese pensamiento incomoda. Y yo quiero enseñar para eso: para incomodar con sentido. Para invitar al otro a pensarse, no a corregirse. Para sembrar duda donde solo había obediencia.

¿Por qué enseñar?

Porque creo en la educación como posibilidad de re-existir con dignidad. Porque enseñar filosofía no es llenar de conceptos, sino abrir mundos, narrar grietas, hospedar el conflicto. Porque no quiero que otros pasen por la escuela como si fueran máquinas. Porque yo pasé por ahí, y sobreviví gracias a las preguntas que no me pidieron calificación. Paulo Freire decía que “la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. (“LA IMPORTANCIA DE LA POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN”) (“LA IMPORTANCIA DE LA POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN”) Yo enseño porque creo en eso. Porque educar no es entrenar para rendir, sino formar para

resistir y transformar. Porque enseñar desde el Sur es también una forma de justicia cognitiva.

¿Qué enseñar?

Quiero enseñar filosofía, pero no como historia muerta. No como lista de autores. Quiero enseñar la filosofía como pregunta viva, como práctica del disenso, como ética del reconocimiento, como lenguaje de la herida, como forma de vida.

Enseñar a pensar con y contra Platón. A discutir con Kant desde el cuerpo. A leer a Habermas y preguntarse: ¿quién no puede hablar? A leer a Anzaldúa y preguntarse: ¿desde dónde estoy escribiendo? A leer a Freire y preguntarse: ¿para quién es esta educación? Enseñar también los silencios del currículo: los cuerpos ausentes, los saberes no reconocidos, las que fue callado. Enseñar con la historia, pero también contra la historia. Enseñar para narrarnos.²⁰

¿Cómo enseñar?

Con tiempo, con escucha, con presencia. No quiero una pedagogía que repita instrucciones. Quiero una que hospede. Que permita escribir desde lo vivido. Que legitime lo autobiográfico, lo afectivo, lo situado. Una que combine el análisis riguroso con la conversación honesta. Que no penalice el error, sino que lo abrace como parte del proceso.

²⁰ No me interesa enseñar la filosofía como un monumento, sino como una conversación abierta. Con la historia, sí, porque hay quienes pensaron antes que nosotros(as). Pero también contra la historia: porque muchas veces esa historia nos dejó fuera. Enseñar para narrarnos es enseñar para pensar con nuestras preguntas, con nuestras heridas, con nuestras propias palabras. No para repetir nombres, sino para abrir la posibilidad de decir lo que aún no ha sido dicho.

Una pedagogía que se construya con los estudiantes, no sobre ellos(as). Donde la evaluación no mida obediencia, sino capacidad de crear, de relacionar, de cuestionar. Donde se pueda escribir en primera persona. Donde el cuerpo entre al aula. Donde haya silencio para escuchar lo que no se ha dicho. Donde pensar no sea un lujo, sino un derecho.

Objetivos de esta propuesta pedagógica

1. Formar sujetos capaces de pensar críticamente desde su experiencia, con otros y para transformar la realidad que habitan.
2. Fortalecer la enseñanza de la filosofía como herramienta ética, política y afectiva, capaz de generar preguntas que dignifiquen la vida.
3. Descolonizar el saber en el aula, reconociendo otras formas de conocimiento, legitimando la diferencia y rompiendo jerarquías epistémicas.²¹
4. Restituir el vínculo entre cuerpo, palabra y pensamiento, para que el aprendizaje vuelva a ser experiencia y no solo rendimiento.
5. Construir comunidad pedagógica, donde la participación no se base en el consenso impuesto, sino en el disenso sostenido desde la empatía y el reconocimiento mutuo.

²¹ Descolonizar el saber no significa rechazar todo lo que viene de Europa o del Norte global, pero sí implica cuestionar que esos saberes sean los únicos válidos o los más importantes. En el aula, descolonizar es abrir espacio para otras formas de conocer: las que nacen del cuerpo, del territorio, de la experiencia, de la comunidad. Es reconocer que también hay pensamiento en la oralidad, en la práctica, en la memoria. Que la diferencia no es carencia, y que el conocimiento no se construye solo desde arriba, sino también desde los márgenes. Romper la jerarquía epistémica es eso: permitir que más voces puedan nombrar el mundo.

Esta propuesta no está terminada, porque enseñar también es aprender en movimiento. Y tampoco puede estar cerrada, porque se completará en el camino, cuando ya esté en el salón de clases como profesor en ejercicio, aprendiendo con otros, equivocándome, escuchando. Pero sí tiene algo claro: quiero una educación que no separe, que no calle, que no mida el valor de un estudiante por su nota. Quiero enseñar para acompañar a pensar. Para acompañar a existir. Para que otros no tengan que desobedecer tanto para ser ellos(as) mismos.

Capítulo 10

Conclusiones

Hacer este ejercicio de escritura fue mucho más que cumplir una tarea académica. Fue abrir la herida, sostener la pregunta, recuperar la voz. No escribí para tener la razón, sino para reunir mis fragmentos, para resistir el silencio, para decir: también desde aquí se puede pensar. Cada capítulo fue un ejercicio de memoria, de crítica, de ternura, de desobediencia y de creación. Y ahora, al cerrar este proceso, sé que no soy el mismo que comenzó a escribir.

Estas conclusiones no resumen, sino que nombran lo que queda latiendo. Porque esto no termina aquí. Sigue en mi forma de estar, de enseñar, de escuchar, de vivir. Lo que logré escribir fue apenas una parte. Lo que se transformó en mí no cabe del todo en el texto.

10.1 Lo que aprendí al escribir (me)

Aprendí que escribir desde mí no es ego, es ética. Que contar mi historia no me aleja del pensamiento, sino que me permite sostenerlo. Que el cuerpo, la emoción, el silencio y el malestar también son fuentes de conocimiento. Que no hay necesidad de ajustarme a un formato si ese formato me borra.

Aprendí que la filosofía no está solo en los libros, sino también en la experiencia, en la contradicción, en el aula que incomoda, en la voz que insiste, en la pregunta que vuelve. Que no hace falta parecer sabio para pensar con profundidad. Que hay otra manera de enseñar, otra manera de resistir, otra manera de vivir lo académico.

Aprendí que no quiero volver a escribir para cumplir. Que, si lo hago, será desde lo que soy. Desde lo que habita mi cuerpo. Desde lo que duele, pero también desde lo que aún sueña. Porque este trabajo no solo me enseñó a pensar: me enseñó a no renunciar a mi palabra. Y, sobre todo, aprendí que hay otras formas de existir en la universidad. Que no estoy solo. Que escribir desde el Sur, desde el margen, desde la frontera, desde lo íntimo, también es producir pensamiento²². Y que no necesito pedir permiso para eso.

10.2 Aportes del enfoque ético, decolonial y autobiográfico

Desde el inicio supe que no quería hacer una monografía más. Que no quería escribir como si yo no estuviera ahí. Que no podía seguir hablando de educación sin hablar desde lo que me dolió en ella. El enfoque ético, decolonial y autobiográfico no fue una elección metodológica, fue una necesidad vital. Una forma de sostenerme mientras escribía. Una forma de recuperar mi voz mientras pensaba.

Fue ético, porque no quise fingir neutralidad. Porque hablar desde lo vivido implica un compromiso con la verdad, aunque esa verdad sea fragmentaria, contradictoria, incompleta. Porque no es justo que la academia me pida despojarme de mí mismo para escribir. Porque hay una ética en narrarse con honestidad, con cuidado, con cuerpo. Porque, como decía Freire, “es en la experiencia concreta donde se genera el acto de conocer” —y negarla sería negar el pensamiento mismo.

Fue decolonial, porque resistí el mandato de parecerme a otros, de escribir como si mi historia no importara, de callar lo que no encajaba. Porque desobedecí el formato, el

²² Producir pensamiento no es repetir lo que ya se dijo, sino atreverse a nombrar lo que se vive. Escribir lo que me atraviesa también es pensar. Y pensar, a veces, es simplemente no callarse.

tono, la distancia. Porque elegí pensar con los márgenes, con las grietas, con las heridas. Porque escuché a Walsh, a Anzaldúa, y entendí que mi voz también es un lugar desde donde producir saber. Porque no acepté seguir citando sin nombrarme. Porque no quiero reproducir una educación que silencia.

Y fue autobiográfico, porque no había otra forma de decir esto. Porque no quería hablar sobre el cuerpo, sino desde él. Porque mi experiencia no es anecdótica: es estructura vivida. Porque como decía Bell Hooks, “lo personal es político, lo político es pedagógico, y lo pedagógico puede ser una práctica de libertad.” Porque no quise fingir distancia cuando lo que necesitaba era implicación. Porque escribir(me) fue una forma de volver a estar conmigo mismo.

Este enfoque fue la grieta por donde volvió a entrar el pensamiento como lugar habitable, no como exigencia. Sostuve la palabra sin dividirme. Escribir se volvió forma de comunidad, incluso en la soledad. Allí pude entrelazar teoría y vida, texto y cuerpo, lectura y herida. Y hoy puedo decir que sí, desde aquí también se piensa. Desde el Sur, desde lo dolido, desde la frontera, desde la pregunta, desde la incomodidad. Y desde ahí, también se puede enseñar.

10.3 Nuevas preguntas, otros caminos

Este escrito no se cierra con certezas. Se cierra con preguntas que nacen del cuerpo, con intuiciones que se resisten a ser teoría, con deseos que aún no sé cómo nombrar del todo, pero que están aquí, latiendo. Escribir desde mí no me dio todas las respuestas, pero sí me permitió volver a preguntar con honestidad. Y esa es una forma de seguir.

Hoy me queda la certeza de que la educación debe ser para todos, todas y todes, y que eso no puede ser solo un lema: debe ser una práctica cotidiana. Un espacio donde no se apague el deseo de aprender, donde nadie tenga que fragmentarse para poder hablar, donde lo que somos no estorbe, sino que sea punto de partida. Me queda también una inquietud que no sé cómo resolver aún: ¿cómo podemos estudiar filosofía “válida” sin tener que negar nuestro cuerpo, nuestra historia? ¿Cómo apropiarnos de esos saberes sin que eso implique repetir estructuras coloniales? No quiero dejar de leer a los “grandes” nombres, pero tampoco quiero seguir en un aula donde mi voz solo vale si suena como ellos(as). Quiero una filosofía donde también se piense desde mí.

Al escribir todo esto, también he pensado en quienes puedan leerme. Ojalá este texto sirva como punto de partida. Como espejo. Como grieta. No para seguir repitiendo lo que ya se sabe, sino para empezar a reconocernos en nuestras propias preguntas, en nuestras propias historias. Para pensar cómo estamos enseñando. Para preguntarnos si estamos educando para la vida o solo siguiendo la estructura neoliberal que mide, exige y ordena.

Porque este escrito no termina en mí. Termina en una apuesta que me acompaña como profesor en formación. Una apuesta que aún se está haciendo. Que aún no tiene forma clara. Que a veces duele y otras veces alumbraba. Pero que no se rinde. Y ese es quizás el mayor deseo que me queda: seguir construyéndome —o deconstruyéndome— como profe. No desde la culpa, sino desde la conciencia. No desde la perfección, sino desde la fragilidad. No para obedecer mejor, sino para acompañar de otra forma. Para escuchar con el cuerpo. Para enseñar con preguntas. Para cuidar sin anular.

Escribir fue resistir. Pensar fue cuidar. Y cerrar este trabajo no es un adiós: es una invitación a seguir.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (2021). *Borderlands / La frontera: La nueva mestiza* (C. Valle Simón, Trad.). Capitán Swing Libros.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008). *Reescalar la justicia: repensar la justicia en un mundo globalizado*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I*. Madrid: Taurus.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia* (H. Suárez & A. Valencia, Eds.). Editorial Omega Alfa.