

Violencia simbólica: reflexiones teóricas y prácticas pedagógicas para la transformación social

Enoc Felipe Quishpe-Guano²

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval)

felipe.quishpe@outlook.com

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las diferentes dimensiones de violencia simbólica presentes en los contextos educativos, así como las prácticas educativas que reproducen las condiciones de dominación. En primer lugar, se revisa el fenómeno de violencia simbólica propuesto por Bourdieu y sus manifestaciones en el contexto educativo. Luego, se analiza cómo se ha configurado el sistema educativo para convertirse en un espacio para la reproducción social y la dominación a través del ejercicio de la violencia simbólica. Se presentan algunas de las características de las prácticas pedagógicas que la fomentan, convirtiendo la escuela en un lugar de reproducción social. Finalmente, se expone cómo la perspectiva de Freire en torno a la injerencia que tienen las y los docentes en todo acto educativo, se constituye en una alternativa educativa para mitigar la reproducción de la violencia simbólica en los contextos educativos.

Palabras clave: violencia simbólica, reproducción social, dominación, poder, pedagogía violenta, pedagogía de la liberación.

2 Graduado en Ciencias de la Educación con mención en Física y Matemáticas. Actualmente, está finalizando una maestría en Investigación en Educación. Es parte del equipo de investigación del Ministerio de Educación del Ecuador. A lo largo de su trayectoria profesional, ha colaborado con instituciones tanto públicas como privadas dedicadas al campo educativo. Su experiencia se centra en el diseño curricular, didáctica, educación de jóvenes y adultos, evaluación e investigación educativa.

Symbolic violence: theoretical reflections and pedagogical practices for social transformation

Abstract

The aim of this article is to analyze the different dimensions of symbolic violence present in educational contexts, as well as the educational practices that reproduce the conditions of domination. First, it reviews the phenomenon of symbolic violence proposed by Bourdieu and its manifestations in the educational context. Then, we analyze how the educational system has been configured to become a space for social reproduction and domination through the exercise of symbolic violence. Some of the characteristics of the pedagogical practices that encourage it, turning the school into a place of social reproduction, are present. Finally, it is shown how Freire's perspective on the interference of teachers in every educational act constitutes an educational alternative to mitigate the reproduction of symbolic violence in educational contexts.

Keywords: symbolic violence, social reproduction, domination, power, violent pedagogy, liberation pedagogy.

Introducción

La violencia es una manifestación de poder, la cual puede ser material o simbólica. El primer tipo, se puede identificar a través de los actos de agresión física; mientras que, el segundo, más sutil, se esconde detrás del discurso. La violencia simbólica, término acuñado a Pierre Bourdieu, constituye todo tipo de violencia que se ejerce de manera solapada, prescindiendo de agresiones físicas; y que, sin embargo, influye significativamente en la construcción de realidades. Esta clase de violencia es ejercida verticalmente por quienes ejercen poder. En el contexto educativo la violencia simbólica se presenta mediante prácticas, discursos y normas que refuerzan y legitiman estereotipos, desigualdad y jerarquización social con el propósito de perpetuar la dominación y exclusión.

La escuela es el escenario idóneo para la producción y reproducción de sociedades, pues en ella se aprenden y desarrollan habilidades para la vida, el trabajo y elementos mínimos que configuran la cultura de las personas. Desde este punto de vista, la escuela constituye un reflejo de la sociedad que la envuelve, y que mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje busca crear las condiciones necesarias para mantener y legitimar el capital cultural de quienes ejercen poder. Pero también, es un espacio para visibilizar las diferentes formas de violencia y con ello promover la lucha por la liberación de las imposiciones ideológicas dominantes.

Es primordial reconocer que la acción pedagógica no es un acto neutral, por el contrario, viene cargada de ideologías producto del contexto cultural. En este sentido, las metodologías de enseñanza, contenidos curriculares, material educativo, objetivos de clase, instrumentos de evaluación, entre otras, no son imparciales, sino que obedecen a criterios particulares que tienen la intención de producir seres humanos “idóneos” para una sociedad. En consecuencia, la escolarización es un mecanismo para la monopolización del poder basado en el control ideológico, la legitimación y naturalización de la violencia (Magill & Rodriguez, 2022).

En los siguientes apartados se describe la presencia de violencia simbólica en el contexto educativo. Se analiza cómo la escuela se ha constituido en un mecanismo de control y reproducción que crea condiciones para la dominación. También, se presentan algunas de las prácticas pedagógicas que refuerzan y legitiman las condiciones de desigualdad y opresión. Por último, se describen algunas alternativas para romper con la lógica de violencia simbólica basados en la pedagogía de la liberación y la pedagogía crítica.

Violencia simbólica y campo educativo

El concepto de violencia a menudo se asocia con agresión física (violencia material), sin embargo, existe un tipo de agresión más sutil, que esconde estereotipos y prejuicios, denominada violencia simbólica. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996) la violencia simbólica hace referencia a “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su

propia fuerza, añade su propia fuerza" (1996, p. 44). En otras palabras, la violencia no se limita exclusivamente a la agresión física, sino que se fundamenta en el ejercicio de poder capaz de significar y resignificar las ideas que legitiman y naturalizan las asimetrías sociales, mismas que son impuestas por grupos hegemónicos.

Para muchos la escuela constituye el espacio para la formación de ciudadanos/as "idóneos", para otros la escuela también es "un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes" (Pineau, 2021, p. 28), cuyos efectos son tanto de dominación como de liberación. Sin embargo, estas dos perspectivas no son mutuamente excluyentes, pues la escuela no se ajusta exclusivamente a una u otra, sino que es un terreno complejo donde coexisten estas dinámicas. En este marco, vale pensar en algunas de las características que dieron origen a la escuela como institución educativa.

Para Foucault (2002) la escuela es "una máquina de aprender", la cual forma parte de un sistema de dominación y control de la sociedad moderna. Por tanto, se puede ver a la escuela como una institución que transmite y legitima las normas culturales y los valores de la sociedad dominante, con lo cual contribuye a mantener la jerarquía social y a perpetuar la dominación. En resumidas cuentas, la escuela, al igual que las cárceles, a través de prácticas disciplinarias buscan regular el comportamiento de las personas, controlar su tiempo y espacio, y modelarlos para que se ajusten a las normas y valores sociales imperantes.

La escuela adoptó la lógica de encierro de los monasterios con la finalidad de disponer del espacio y del tiempo de las personas a ser educadas, asimismo, la formación de personas especialistas para la educación condujo a la monopolización del saber y a la generación de dispositivos disciplinarios específicos. La creación de currículos para la homogenización de los aprendizajes y la creación de sistemas de acreditación reafirmaron la relación inmodificable de asimetrías sociales (Pineau, 2021).

En virtud de lo mencionado, es posible decir que la educación es una imposición de saberes culturales arbitrarios y normados por la escuela. Así conviene repensar el rol del/la docente y su acción como

parte de este sistema, pues en palabras de Bourdieu y Passeron (1996) la acción pedagógica también es un tipo de violencia simbólica en la medida que se produce como imposición de arbitrariedad cultural. De manera que, la escuela en muchos casos reproduce, reafirma y legitima condiciones de desigualdad.

Mientras que para los individuos socialmente privilegiados, el sistema educativo, su estructura, organización y aprendizajes no están alejados de la cultura hegemónica heredada, para las y los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos “la adquisición de la cultura educativas equivale a una aculturación” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 39), esto también constituye un acto de violencia simbólica. Así, el sistema educativo establece un tipo de capital cultural acreditado por la escuela. Además, una visión de la educación como un fenómeno puramente humano que se reduce a factores biológicos, exento de una realidad contextual, ha derivado en la creencia de que los resultados y logros académicos dependen exclusivamente del individuo.

Para el sistema de evaluación, que acredita los saberes adquiridos en la escuela, “el estudiante de clase media es juzgado con los criterios de la élite cultivada que numerosos docentes toman con entusiasmo como propias” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 40), es así que, ni los saberes, ni las evaluaciones son contextualizadas al entorno cercano del alumnado. Y bajo la lógica de que todos y todas al recibir la misma enseñanza estarían en una igualdad (igualdad formal), se “transforma el privilegio en mérito” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 104), violentando a los/las estudiantes cuyos resultados son bajos. Paradójicamente, aunque el o la docente muestre una mente abierta a la identidad de los/las estudiantes, al mismo tiempo impone las ideologías hegemónicas de la clase dominante (Magill & Rodríguez, 2022).

Al respecto, un estudio realizado sobre marcos estereotípicos de profesores y estudiantes en Indonesia concluye que la violencia simbólica en el ámbito educativo se fundamenta en el dominio del

*habitus*³, la acumulación de capital cultural, económico y simbólico de los docentes (Suardi et al., 2020), los cuales refuerzan los estereotipos positivos del docente y los negativos del estudiante. Otros estudios señalan que “los pensamientos estereotipados reflejados en la práctica pedagógica son los que perpetúan la violencia simbólica” (Pasalagua Martínez et al., 2023, p. 397), de manera que el o la docente, a quién se le ha atribuido la legitimidad del saber, es quien impone por medio de la educación, un modo de pensar y actuar condicionado por sus propias ideologías e intereses. Además, los contenidos curriculares aún siguen representando estereotipos de género, de modo que por parte de docentes y estudiantes se continúa reproduciendo la violencia (Arroyo et al., 2022).

¿Cómo es que la escuela se ha convertido en un espacio para la reproducción de violencia simbólica? Para analizarlo vale pensar en la configuración arquitectónica de las aulas, la organización del aula, los espacios configurados para privilegiar un tipo de actividades recreativas, el desarrollo de determinados contenidos curriculares, el uso de los resultados académicos, entre otros.

La escuela como lugar de reproducción social y dominación

La educación siempre ha sido un canal de movilidad social vertical, en este sentido la escuela se conforma en una máquina diseñada para la clasificación y selección de personas aptas (Sorkin, 1959). Según el autor, esta máquina clasificatoria permite la movilidad vertical de las personas independientemente de sus orígenes sociales, pues las y los estudiantes aptos son quienes consiguen los mejores resultados académicos, y por ende son reconocidos socialmente. Sin embargo, también conviene

3 El “*habitus*” es un concepto desarrollado por Pierre Bourdieu que se refiere a un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que influyen en las acciones, decisiones y percepciones de las personas. Estas disposiciones son el resultado de la historia personal y colectiva de un individuo, y se forman a través de la socialización y las experiencias pasadas. El *habitus* actúa como una especie de programa que guía y estructura las prácticas y representaciones de una persona sin que necesariamente sea consciente de ello. Es un mecanismo internalizado que garantiza la consistencia y continuidad en las acciones y pensamientos de una persona a lo largo del tiempo. Para profundizar más revisar El sentido de lo práctico de Pierre Bourdieu (1992).

recordar que el acceso a la educación históricamente inicia como un espacio de privilegio al que solo podían acceder las élites. Razón por la cual esta movilidad vertical, regida por la escuela, no representa una posibilidad de cambio, puesto que el contexto condiciona su acceso a la educación y su desempeño escolar.

Las interacciones sociales están inscritas en la “relación con los cuerpos, el lenguaje y el tiempo” (Bourdieu, 2000, p. 132). La realidad social, o más bien la construcción social de la realidad no se produce de forma hermética, sino que surge en la colectividad como el resultado de la imposición sistémica de *estructuras-estructuradas-estructurantes*⁴. Es decir, son el producto de la dialéctica objetivista y subjetivista de las interacciones sociales. De manera que la percepción del mundo social, es por un lado objetivamente estructurada por la forma en que las propiedades y características de los individuos y las instituciones se presentan, las cuales tienden a ser desiguales. Y por otro lado, es subjetivamente estructurada por nuestros esquemas que están influenciados por el lenguaje (Bourdieu, 2000).

En consecuencia, la lucha simbólica por percibir el mundo se puede dar en dos vías. Desde el plano objetivo, la lucha se manifiesta por la representatividad individual y colectiva por visibilizar determinadas realidades. Mientras que, desde el plano subjetivo, la disputa se da en la medida que se producen cambios en las categorías de percepción, es decir, las palabras que construyen la realidad social (Bourdieu, 2000). Sobre esta última, el mecanismo para manifestar la violencia simbólica es la del desarrollo de estereotipos, los cuales son reproducidos y distribuidos por los actores e instituciones que ejercen poder a través de su *capital cultural*⁵ (Suardi et al., 2020). Este tipo de violencia se ve por la

4 Las estructuras son “principios generadores organizadores de prácticas” (Bourdieu, 2007, p. 86), es decir son condiciones sociales que tienen la capacidad de influir activamente en el comportamiento y las representaciones de las personas, las cuales pueden ser conscientes o inconscientes. Dichas estructuras son estructuradas porque se fundamentan o son construidas sobre la base de condiciones sociales pasadas y son estructurantes porque condicionan estructuras futuras.

5 De acuerdo con (Bourdieu, 2007) el capital cultural es un conjunto de recursos culturales que influyen en la posición y el éxito de una persona en la sociedad. Estos recursos incluyen la escritura, la acumulación de conocimiento, la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, entre otros. La escritura desempeña un papel clave en la acumulación de este

reproducción del *habitus* dominante socialmente impuesto por el *capital simbólico*⁶ reconocido.

Dicho lo anterior, conviene analizar cómo la escuela constituye un instrumento para la producción y reproducción social, y con ello también de violencia simbólica. Freire (2002) manifiesta que, el educador existe en tanto pueda alienar la ignorancia de los educandos para colocarse como sabio que da conocimiento al ignorante, con ello se niega a sí mismo la posibilidad de convertirse en educador del educando y más bien se convierte en instrumento de la ideología de opresión. Bajo esta lógica, los llamados marginados han de ser educados para incorporarse a la sociedad, sin considerar que nunca estuvieron fuera de, que siempre han estado dentro de la sociedad que los oprime y que busca la domesticación de personas deshumanizándolas. Dicho de otro modo, cuanto más un ser humano se adapte a las condiciones de un mundo dado más educado es, y con ello la estructura de opresión sigue siendo reproducida para la comodidad de las minorías opresoras.

Como se ha explicado, los roles sociales no son innatos, sino aprendidos, producidos y reproducidos en diferentes espacios. De manera que conviene pensar sobre qué tipo de estereotipos son impuestos en el ámbito escolar, ya sea a través de los discursos o prácticas educativas. En un mundo globalizado, el sistema educativo promueve aprendizajes que favorecen las perspectivas de determinadas culturas excluyendo otros conocimientos o formas de ver la realidad. Estas son transmitidas por medio del *habitus* que las autoridades de una institución reflejan en las relaciones diarias, de este modo se da origen a prácticas, individuales y colectivas, que garantizan la permanencia sobre la base de esquemas de percepción, pensamiento y acción (Bourdieu, 2007). Dicho de otro modo, la cultura escolar, con sus prácticas arraigadas, desempeña un papel clave en la formación de nuevos sujetos sociales. La cultura escolar

capital, ya que permite conservar y transmitir el conocimiento a través de generaciones. El sistema escolar otorga títulos que validan la posesión de este capital cultural y consagra la posición de una persona en la estructura de distribución social.

- 6 El capital simbólico se refiere a la construcción de significados, valores y normas en una sociedad que influyen en la percepción y las prácticas de las personas. Este capital no se basa en el interés económico o en cálculos racionales, como en el capital económico, sino en las interacciones simbólicas y culturales. En términos de Bourdieu (2007) es el "capital de confianza que otorga una reputación de honor tanto como de riqueza".

como el conjunto de normas no escritas que determinan cómo se hacen las cosas en una comunidad educativa, influyen en las creencias, valores y patrones de comportamiento dentro de la institución educativa (Elías, 2015), es decir la cultura escolar determina en parte la identidad de sus miembros.

La escuela como representación micro de la estructura social es un espacio donde se reflejan las relaciones de poder y con ello se visibilizan todo tipo de violencias. En este sentido, vale considerar el concepto de violencia pedagógica. La violencia pedagógica es todo acto ejercido desde el educador o educadora (docentes, autoridades, familiares) hacia los educandos, que provoca daños físicos, psicológicos o emocionales con el fin de promover una enseñanza (Matusov & Sullivan, 2019). Este tipo de violencia se refleja principalmente en los castigos físicos que tradicionalmente fueron inducidos en el contexto escolar con el propósito de que las y los estudiantes eviten los peligros del entorno o con la idea de prepararlos para la vida. Sin embargo, la violencia pedagógica física se ha convertido en un tipo de violencia suave que también es punitiva, por ejemplo, se puede mencionar castigos como pérdida del recreo, tareas extras por indisciplina, bajas en las calificaciones, expulsión del aula o de la institución, amenazas verbales, humillaciones, entre otras. En el siguiente apartado se analiza cómo algunas acciones pedagógicas reproducen la violencia simbólica.

Prácticas pedagógicas que reproducen la violencia simbólica

Bourdieu y Passeron (2009) plantean tres elementos ocultos en la frase “mi hijo no es bueno en lengua”. En primer lugar, la frase indica que “los resultados están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia”, en consecuencia, los resultados se atribuyen de forma exclusiva al individuo, ignorando la posibilidad de cambiarlos con la acción educativa. En segundo lugar, se “deduce de un simple resultado escolar conclusiones prematuras y definitivas”, el cual se asienta en el desconocimiento del impacto que tienen los procesos educativos. En tercer lugar, se reafirma el “designio de la naturaleza”, es decir, se atribuye como cualidad innata los resultados académicos (109). Es así que, la autoridad educativa legitima las condiciones desfavorables,

parcialmente percibidas por los individuos, quienes identifican las desigualdades, pero que son incapaces de ver los múltiples caminos que las generan.

Algunos ejemplos de las prácticas educativas que derivan en violencia simbólica son la construcción de acuerdos educativos no participativos, exigencia del cumplimiento de acuerdos a los/as estudiantes y no a los/as docentes, uso de estrategias metodológicas y materiales didácticos sin considerar las características del alumnado, una visión educativa centrada en el/la docente, obligación a participar en actividades que no son relevantes para el aprendizaje, entre otras (Suardi et al., 2020). Con frecuencia en el espacio escolar se resalta la cultura de éxito y el de competencia. En este sentido, en el espacio escolar es el o la docente quién determina que es el éxito y cómo este ha de ser premiado. Además, el diseño de las evaluaciones sin considerar el contexto escolar reafirma la idea de fracaso escolar centrado en el esfuerzo del individuo (alumno/a) sin considerar otros factores. Con esto, se fomenta la idea de ganador y perdedor que valora sólo los logros académicos, y se deja de lado otros elementos que también son importantes como las habilidades sociales, emocionales, artísticas, trabajo cooperativo, etcétera.

Las prácticas pedagógicas que fomentan la violencia simbólica se manifiestan a través de diferentes mecanismos de control y dominación. Por ejemplo, la disciplina que supone una estructura jerárquica, la cual se manifiesta en las decisiones y el control que tienen las autoridades sobre las actividades escolares. La vigilancia permanente, cuya finalidad es homogenizar y normalizar los comportamientos de los individuos para ajustarse a los estándares socialmente aceptados. La promoción de entrenamientos y rutinas para modelar el comportamiento, que se observa tanto en actividades recreativas como de aprendizaje donde se siguen los estereotipos sociales. Estos mecanismos de control (Foucault, 2002) son estrategias de violencia simbólica diseñados para perpetuar las prácticas de dominación y subordinación en los espacios escolares.

La violencia simbólica, también es ejercida por medio del discurso de docentes en el aula. Al respecto, en el estudio *"Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: un estudio de caso en un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima"* se determinó

que los/as docentes ejercen violencia por medio de “la nominalización discursiva que reduce la información que el estudiantado recibe durante sus clases. Y la presuposición que lleva una carga ideológica que reproduce la cultura hegemónica” (Cisneros, 2018, p. 123), es decir, los/as docentes asumen que un tipo de significado ya es construido, conocido o aceptado por el alumnado.

La violencia simbólica se manifiesta cuando los discursos promueven la idea de la superioridad de un género sobre otro, lo que conduce a la noción de géneros subordinados, que en la mayoría de ocasiones la mujer es considerada como inferior. Como consecuencia se configuran roles específicos para los hombres, cuyos comportamientos reflejan esta percepción de superioridad. Por ejemplo, el uso de expresiones como “los hombres no lloran”, “las mujeres deben ser tranquilas”, “las mujeres son más ordenadas que los hombres”, impiden la expresión de las emociones y un adecuado desarrollo de habilidades sociales para la vida. Estos son algunos de los ejemplos de reproducción de violencia simbólica a través del discurso. En términos generales “la violencia simbólica se manifiesta en el tratamiento diferencial por sexo, la exaltación de la participación o los logros de los hombres, y no de las mujeres” (Castro et al., 2021, p. 161).

Tradicionalmente la imagen de la mujer ha sido asociada con el cuidado del hogar y de los hijos/as y a pesar de los aportes y triunfos académicos de las mujeres, su rol se sigue relacionando con estos quehaceres. Los patrones de comportamiento son aprendidos mucho antes de ingresar a la escuela, por tanto, no es suficiente con que los textos escolares o el currículo incorporen los aportes de las mujeres en la sociedad, sino que, es necesario que se reflexione sobre los comportamientos de hombres y mujeres para evitar la naturalización de la asignación de roles (Grinberg & Palermo, 2000).

Evidentemente el ejercicio de la violencia simbólica no se limita solo a la variable de género, sino que puede darse allí donde hay exclusión y dominación. En este sentido, todas las prácticas educativas que polarizan la relación docente-estudiante, en palabras de Freire (2002) es violenta y opresora. Bajo esta concepción opresora de la educación el educador/a es el que sabe, el que enseña, el que habla, el que deposita,

el que transfiere, el sujeto y el educando es el ignorante, el que escucha, el que es pensado, el que calla, el objeto. Por tanto, una enseñanza no contextualizada y centrada en el/la docente, sin considerar el entorno de los y las estudiantes, sus intereses y sus necesidades, también conlleva una forma de violencia simbólica.

Si bien, el sistema educativo se rige por criterios de evaluación y selección iguales para sujetos fundamentalmente desiguales, sin considerar las diferencias de los individuos, lo que es conveniente para el sistema que produce sujetos selectos y comparables que legitiman los privilegios culturales; no significa que la enseñanza propiamente dicha se guíe bajo los mismos parámetros de selección, exclusión y opresión (Bourdieu & Passeron, 2009). La escuela es, por un lado un espacio donde los y las docentes son figuras de influencia que refuerzan los diferentes estereotipos sociales; y, por otro también es el espacio donde se puede visibilizar la violencia simbólica con el propósito de frenar su transmisión (Serna, 2019).

Prácticas pedagógicas para prevenir la violencia simbólica

La pedagogía fundamentada en la psicología, y más recientemente en la neurociencia, relacionan los resultados del aprendizaje en función de las diferencias individuales ignorando por desconocimiento o a propósito las diferencias sociales. En este contexto, es necesario pensar en una pedagogía racional que analiza los "costos de las diferentes formas de enseñar (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y los diferentes tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico hasta la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes)". Se requiere promover una enseñanza realmente democrática que permita "al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado" (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 111).

Un primer paso para evitar la reproducción violenta y dominación es romper la lógica de la sociedad de masas, en la cual, el ser humano

piensa y actúa mediado por la información de los medios de comunicación, de manera que deja de problematizar la realidad para conformarse en seguir las instrucciones de algún manual (Freire, 1990). En resumidas cuentas, aunque el currículo, los textos escolares, las evaluaciones y el contexto escolar contienen elementos para la reproducción de estereotipos o desigualdades sociales, tanto en sus imágenes como en el uso del lenguaje, no significa que las acciones pedagógicas sigan esas mismas líneas discursivas. Por el contrario, es necesario que el educador/educadora se convierta en un promotor de espacios para la convivencia, reflexión y respeto entre cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

De acuerdo con Foucault, “no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (2002, p. 30), en otras palabras, no existe poder sin conocimiento, ni conocimiento sin poder. Vale la pena aclarar que el poder no es esencialmente bueno ni malo, por tanto, todo acto educativo, que se convierte en un ejercicio de poder, puede significar tanto opresión como liberación. Por esta razón conviene resaltar que la negación del ejercicio del poder por parte de las/os docentes y las/os estudiantes resulta en la naturalización de determinadas prácticas de opresión culturalmente impuestas.

Bajo estas consideraciones, las prácticas educativas han de estar orientadas a promover el empoderamiento y la democratización de los conocimientos entre los/as integrantes de la comunidad educativa y principalmente del alumnado. Si bien no existe una metodología exclusiva que sirva para romper con la lógica de dominación que promueve la violencia simbólica, se pueden citar algunas recomendaciones generales que se requiere tener presente. Por ejemplo, la construcción de acuerdos participativos para la promoción de la convivencia armónica de la institución educativa. Readequación de espacios y organización de actividades recreativas y educativas que rompan con los estereotipos de género. La conformación de espacios para la revisión de contenidos curriculares y de insumos didácticos que puedan contener elementos reproductores de desigualdades y estereotipos, los cuales son visibles en imágenes o el uso del lenguaje, esto con la finalidad de buscar alternativas para el trabajo en el aula.

Como se ha analizado en los apartados anteriores las conductas y formas de pensar se construyen mediados por el entorno, por tanto, conviene promover una conciencia crítica, de manera que tanto docentes como estudiantes reflexionen sobre las desigualdades, los prejuicios y estereotipos presentes en el entorno educativo y en la comunidad. Además, desafiar los estereotipos presentes en los diferentes materiales educativos ha de ser un compromiso docente con la finalidad de fomentar, valorar y respetar la diversidad. Reconocer que la educación es un medio para la liberación y que por tanto se requiere considerar procesos de evaluación más equitativos, que tomen en cuenta las experiencias y la cultura del estudiantado, es decir vincular los aprendizajes con las experiencias y prácticas propias de las y los educandos.

Finalmente, reconocer la dignidad de las personas es fundamental para eliminar la cultura de violencia (Tatar, 2022). En este sentido, la educación formal y no formal cumplen un papel importante, pues cualquier forma de comunicación verbal y no verbal que promueva la violencia contribuirá a que los comportamientos violentos se normalicen en la sociedad. Así pues, conviene mantenerse siempre críticos sobre las prácticas educativas que elegimos para el trabajo en el aula. Giroux (2008) plantea que la pedagogía crítica tiene como interés el generar un “escepticismo saludable acerca del poder” (p. 17), el cual se logra desde la educación en la medida en que se desarrollen las capacidades y conocimientos del alumnado para cuestionar la estructura social de desigualdad y tomar una postura como agentes de cambio. De manera que, reconocer que la acción educativa no es un acto neutral y que por el contrario viene cargado por ideologías, valores e intereses propios permite reconocer que el y la docente tiene injerencia en los efectos que produce el conocimiento, la organización de las aulas y el desarrollo de habilidades que el alumnado alcanza para enfrentarse al mundo (Giroux, 2008).

Conclusiones

La escuela es un espacio para la conformación de condiciones que permitan la liberación, sin embargo, no está ajena a la producción y reproducción de la violencia simbólica, la cual se evidencia en la conformación de los espacios, en el discurso y en las acciones

pedagógicas que promueven estereotipos. Además, la violencia simbólica ejercida en el espacio escolar constituye un instrumento de control que hace uso de la disciplina, de estrategias, rutinas y el discurso para perpetuar las estructuras de dominación.

Dentro de las acciones pedagógicas que forman parte de la violencia simbólica se destacan todas aquellas que refuerzan la dicotomía educador-educando, poniendo al educador o educadora como *sujeto* de saber y al educando como *objeto* que aprende. Un proceso educativo que no considera los contextos, necesidades e intereses del alumnado, y que, por ende, busca homogeneizar los comportamientos de los individuos en pro de los intereses de grupos minoritarios de poder también es violencia simbólica.

Para romper con esta lógica de dominación, que promueve formas sutiles de violencia, se recomienda acciones pedagógicas que permitan la democratización del conocimiento y la participación de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y autoridades). Promover la reconfiguración de los espacios y actividades que rompan con estereotipos de género. Se requiere diseñar estrategias didácticas que promuevan el trabajo colaborativo y el uso de evaluaciones que fomenten el aprendizaje permanente. Sobre todo, tener presente que las acciones pedagógicas no deben estar ancladas exclusivamente a la promoción de una cultura de éxito que naturaliza los logros académicos centrados en el individuo.

Reconocer la presencia de la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas y el rol del/la docente es esencial para comprender la complejidad del sistema educativo. Esto nos conduce a aprehender la doble función de la educación: tanto como fuerza reproductora de desigualdades y jerarquías de poder en la sociedad como potencial agente de emancipación. Este reconocimiento abre las puertas a la reinención de enfoques pedagógicos. La reflexión sobre nuevas perspectivas educativas para la transformación social implica repensar las dinámicas en el aula, fomentar la participación activa de las y los estudiantes, promover la inclusión y cuestionar las estructuras de poder presentes en cada espacio.

Docentes y estudiantes desempeñan un papel crucial como agentes de cambio al crear un entorno de aprendizaje que respete la diversidad, cuestione estereotipos y fomente la reflexión crítica. En definitiva, este enfoque nos insta a reconsiderar la educación como una herramienta para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde el aprendizaje sea un acto de empoderamiento y emancipación.

Referencias

- Arroyo, D. A., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: Una revisión narrativa (Gender stereotypes and differential treatment between boys and girls in physical education subject: a narrative Review). *Retos*, 43, 342–351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas* (Primera). Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido de lo práctico* (Primera).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda). Fontana.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (Segunda). Siglo XXI.
- Castro, W. R. A., Giraldo, M. L., & Mosquera, M. E. M. (2021). Violencia simbólica en Instituciones de Educación Superior. Experiencia de docentes de una Universidad Pública colombiana. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.21501/22161201.3392>
- Cisneros, R. G. C. (2018). Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: Un estudio de caso en un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima. *Cátedra Villarreal*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.24039/cv201862274>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (Primera). Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (54a ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren & J. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 17–22). Graó.
- Grinberg, S., & Palermo, A. (2000). Mujeres y trabajo en los textos escolares: Crisis y perspectivas. *EDUCERE*, 11, 207–214.
- Magill, K. R., & Rodriguez, A. (2022). Reframing Violence, Power, and Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(2), 238–274.
- Matusov, E., & Sullivan, P. (2019). Pedagogical Violence. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54, 438–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09512-4>
- Pasalagua Martínez, S. I., Durán González, R. E., Pasalagua Martínez, S. I., & Durán González, R. E. (2023). Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. Revisión de la literatura. *Conrado*, 19(90), 394–399.
- Pineau, P. (2021). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (pp. 27–52). Paidós.
- Serna Urrea, A. H. (2019). Violencia simbólica contra las mujeres en la enseñanza de la filosofía. Roles del o la docente y la escuela. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 13(15), e061. <https://doi.org/10.24215/23468866e061>
- Sorkin, P. (1959). The channels of vertical circulation. En *Social and cultural mobility* (pp. 164–181). Free Press.
- Suardi, Agustang, A., & Jumadi. (2020). Symbolic Violence towards Students in the Context of the Existence of the Stereotypical Frames of Lecturers and Students in the Higher Education System in Indonesia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(2), Article 2.
- Tatar, M. (2022). The Cultural Basis of the Violence against Woman. *Shanlax International Journal of Education*, 10(S1-Aug), 40–53. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.5132>