

Comprensiones de la violencia simbólica, una oportunidad de conocerlas y reivindicarlas desde la escuela y espacios sociales a partir de una revisión documental de los últimos 10 años.

Kendy Dayana González Valencia

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bogotá D.C. 2019

Comprensiones de la violencia simbólica, una oportunidad de conocerlas y reivindicarlas desde la escuela y espacios sociales a partir de una revisión documental de los últimos 10 años.

Kendy Dayana González Valencia

Tutor: Luis Alejandro Ramírez Orjuela

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bogotá D.C. 2019

Nota de aceptación:

El proyecto de grado titulado “Comprensiones de la violencia simbólica, una oportunidad de conocerlas y reivindicarlas desde la escuela y espacios sociales a partir de una revisión documental de los últimos 10 años.”

_____ **Firma del jurado**

_____ **Firma del jurado**

Bogotá 2019

Dedicado a mis futuros estudiantes, y a todos los educadores que se preocupan por transformar las lógicas y prácticas educativas, en la posibilidad de una educación emancipadora.

Resumen

La presente investigación, permitió tener una comprensión sobre la violencia simbólica como paradigma social particularmente en escenarios académicos, identificando que, en las prácticas educativas se generan dinámicas de violencia, al invisibilizar a los sujetos, desconoce sus conocimientos previos, descalificándolos por su condición de género, posibilidades socioeconómicas u otras, omitiendo su participación y generando una omisión; lo cual da como resultado el despojar de su subjetividad a los sujetos. Lo anterior, atendiendo a unas lógicas de poder que entienden la educación como una actividad económica más que un derecho fundamental, que tiene inmerso un discurso de mercado desde la calidad, la competitividad que en la mayoría de las cosas es descontextualizada y no atiende a los requerimientos de las comunidades.

Si bien es cierto, que en un primer momento se visibilizan prácticas de violencia simbólica desde una perspectiva “negativa” con posterioridad se evidencia como la apropiación y subversión de la misma, ha posibilitado construir otras dinámicas que cuestionan las lógicas establecidas y permiten escenarios de reivindicación en lo social y educativo. Las teorías *Queer*, la educación popular o forma de lucha y resistencia como las dadas por el EZLN, dan cuenta de algunas alternativas en este sentido. Este análisis sobre violencia simbólica se da partir de una revisión documental de diferentes autores contemporáneos que han trabajado dicho concepto principalmente en Colombia y Latinoamérica.

Palabras claves: Violencia, violencia simbólica, práctica pedagógica, teorías *Queer*, Educación popular

ABSTRACT

The present investigation allowed us to have an understanding of symbolic violence as a social paradigm particularly in academic settings, identifying that, in educational practices, violence dynamics are generated, making the subjects invisible, ignoring their previous knowledge, disqualifying them for their gender condition , socioeconomic or other possibilities, omitting their participation and generating an omission; which results in stripping subjects of their subjectivity. The above, taking into account some power logics that understand education as an economic activity rather than a fundamental right, which is immersed in a market discourse based on quality, competitiveness that in most cases is decontextualized and does not serve the requirements of the communities.

While it is true that initially symbolic violence practices are visible from a "negative" perspective, it is evident that the appropriation and subversion of the same has made it possible to construct other dynamics that question established logics and allow scenarios to claim in the social and educational. The Queer theories, popular education or form of struggle and resistance as those given by the EZLN, account for some alternatives in this regard. This analysis of symbolic violence is based on a documentary review of different contemporary authors who have worked on this concept mainly in Colombia and Latin America.

Keywords: Violence, symbolic violence, pedagogical practice, Queer theories, Popular education

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 7 de 104

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Comprensiones de la violencia simbólica, una oportunidad de conocerlas y reivindicarlas desde la escuela y espacios sociales a partir de una revisión documental de los últimos 10 años.
Autor(es)	González Valencia, Kendy Dayana
Director	Ramírez Orjuela, Luis Alejandro
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 95 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	VIOLENCIA; VIOLENCIA SIMBÓLICA; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; TEORÍAS QUEER; EDUCACIÓN POPULAR.

2. Descripción

La presente investigación permitió tener una comprensión sobre la violencia simbólica como paradigma social particularmente en escenarios académicos, identificando que en las prácticas educativas se generan dinámicas de violencia, al invisibilizar a los sujetos, desconocer sus conocimientos previos, descalificarlos por su condición de género, posibilidades socioeconómicas u otras, omitiendo su participación y generando una omisión; lo cual da como resultado el despojar de su subjetividad a los sujetos. Lo anterior atendiendo a unas lógicas de poder que entiende la educación como una actividad económica más que un derecho fundamental, que tiene inmerso un discurso de mercado desde la calidad, la competitividad que en la mayoría de las cosas es descontextualizada que no atiende a los requerimientos de las comunidades.

Si bien es cierto que en un primer momento se visibilizan prácticas de violencia simbólica desde una perspectiva “negativa” con posterioridad se evidencia como la apropiación y subversión del mismo ha posibilitado construir otras dinámicas que cuestiona las lógicas establecida y permiten escenarios de reivindicación en lo social y educativo, las teorías Queer, la educación popular o forma de lucha como las dadas por el EZLN dan cuenta de algunas alternativas en este sentido. Este análisis sobre violencia simbólica se da partir de una revisión documental de diferentes autores contemporáneos que han trabajado dicho concepto principalmente en Colombia y Latinoamérica.

3. Fuentes

- Aguirre Rojas , C. A. (2010). *Movimientos Anrtisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones
- Blair, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Política y cultura No 32, 9-33.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk , P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogota, Colombia: Norma.
- Baronnet, B. (2015). *La Educación Zapatista como base de la autonomía en el Sureste Mexicano*. Educação & Realidade.
- Baronnet, B., Mora Bayo, M., & Stehler-Sholk, R. (2011). *Luchas Muy Otras, Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: Universidad Autonoma Metropolitana.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* . Mexico: Editorial Grijalbo S.A.
- Bourdieu , P. (1992). *El sentido Páctico* . Madrid : Taurus.
- Bordieu, P., & Passeron , J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sitema de enseñanza* . México: Editorial Laia, S.A.
- Bourdieu, P. (1997) *El nuevo capital*, en Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama,
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Bourdieu , P. (2005). *La dominacion masculina* . Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011) *La estrategia de la reproducción social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores S.A
- Cabello , C. (04 de 2019). *Teorías Queer: Crítica a la comprensión binaria del género, trasfeinismo en sudamérica y apropiación de la ofensa por las diversidades de género*. Material de curso "Introducción a las teorías feministas. Santiago de Chile , Chile : Uabierta, universidad de Chile .
- Cárdenas Agudelo , S. (2016). *La movilización social por la educación MSE y la construcción de los proyectos pedagógicos alternativos - PEPAS*. En M. Acevedo , R. Gómez , M. Zuñiga , S. Gómez Obando , E. Romero Rodríguez , Y. Villa Rojas , M. Mejía, *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (págs. 185-207). Bogota, Colombia : Ediciones desde abajo.
- Castro , A., Mardones , E., Ortiz , A., & Quiroga , F. (2013). *Interacciones Alumnos - profesores en contextos de vulnerabilidad respecto de la ocurrencia de episodios de violencia Simbólica en Clases de Matemáticas*. Scielo , 29-40.
- Centro de Investigación en Administración, Economía y Gestión - TEC. (2014). *El arte de*

elaborar el estado del arte. Bogota: CIADEG-TEC.

Cendales, L., Mejía, M., Muños, J., Angulo Novoa, A., Ruiz Arroyave, J., Henao Medina, G., . . . Villa Rojas, Y. P. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"*. Bogotá- Colombia: Desde Abajo.

Cheavallar, Y. (1999). *El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico*. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221 - 226.

Combariza Pulido, L. J. (2017). *Cuerpo y sujeto en la escuela colombiana a inicios del siglo XX. Un acercamiento desde la noción de disciplina*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. Obtenido de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/516/TO-20613.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Derrida, J. (2002). *La Universidad Sin Condición*. California: Trotta S.A.

Dewey, J. (2004). *Educación y experiencia*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas Venezuela : Fundación Editorial el perro y la rana.

Escobar Cano, L. (2013). *Pedagogía y educación popular hoy*. En L. Cendales, M. Mejía, J. Muñoz, D. Herrera, G. Bolaños, L. Tattay, . . . N. Mendoza, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (págs. 131 - 154). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Espinel Bernal, O. (2015). *Educación para el ¿desarrollo el sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales?* *Espacios en Blanco*, 333 - 349.

Foucault, M. (1979). *La Microfísica del poder*. Segunda edición. La piqueta.

Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50(Nº 3).

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France 1977-1978*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

García López, A. E. (2010). *La violencia simbólica en el ámbito universitario: El caso de la carrera de psicología en la facultad de estudios superiores de Zaragoza*. 2010: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Gernika Gogaratuz, 1-33.

Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. Barcelona : Paidós .

Gutierrez, A. (2005). *Las Prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra Editor .

Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Barcelona: Editorial Egales.

- IDEP. (2009). *Seminario Intenacional "Bourdieu, educación y pedagogía"*. En I. p. IDEP, Seminario Intenacional "Bourdieu, educación y pedagogía" (p. 167- 177). Bogota: Imprenta Distrital.
- Jares, X. (2005). *Educación para la Verdad y la esperanza en tiempos de Globalización, guerras preventivas y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Latorre, A., Ricón , D., & Arnal , J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez Pacheco , A. (2016). *La violencia conceptualización y elementos para su estudio*. Política y Cultura, núm. 46, 7-31.
- McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* . Mexico: Siglo XXI.
- Mejía , M. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"*. En L. Cendales, M. Mejía, J. Muñoz, G. A. Medina, R. Gómez, E. Rodríguez, . . . L. Buitrago, *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"* (págs. 227- 249). Bogota, Colombia : ediciones desde Abajo
- Pachón Niño, J. R. (2016). *Decostrucción conceptual de la Educación y el Derecho, desde los saberes y conocimientos (epistemológicos) Populares. Praxis en la UCMC*. Bogotá : Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Pachón , R. (2019). *Deconstrucción de las prácticas educativas en las facultades de derecho, desde los saberes y conocimientos populares*. Inedito.
- Paramo , P. (2013). *La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogota: Universidad Piloto de Colombia.
- Parra Gutierrez, A., & Vallejo Villota, C. (2013). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro*. Obtenido de Biblioteca clasco: <http://biblioteca.clasco.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805063641/AnyellaMarcelaparra2013.pdf>
- Segato , R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia; ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Univeridad nacional de Quilmes.
- Subcomandante Marcos. (1994) *EZLN, Documentos y comunicados*. México D.F.: Era. S.A. de C.V.
- Subcomandante Marcos. (Abril de 1997). *El Sueño Zapatista*. Entrevista con el Subcomandante Marcos, el Mayor Moisés y el Comandante Tacho, del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional. (Y. Le Bot, Entrevistador)
- Velasco Yáñez, D. (2017). *Mujeres Zapatistas y las luchas de género* . Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESCO).
- Vega Cantor, R. (2015). *La Universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ocasur.

Tomasevki, K. (29 de 12 de 2009). *Indicadores del derecho a la educación*. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador : Abya-Yala.

4. Contenidos

A través de la revisión documental que consistió esencialmente en la técnica de recolección de datos a través de la clasificación, recuperación y distribución de la información, se reconoció la producción, análisis y estudios en el campo de la educación, la sociología, la pedagogía y la antropología principalmente en escenarios de posgrado de maestría y doctorado de la violencia simbólica, permitiendo en un primer momento la conceptualización determinando como operan las dinámicas y lógicas del fenómeno, a partir de la elaboración y acercamiento al marco teórico, permitió establecer lo que se ha planteado frente al problema objeto de estudio.

Existen diferentes tipos de violencia, las más reconocidas por su fácil detección es la violencia física pero no es la única ni la que más efectos genera, la violencia moral, cultural, subjetiva o simbólica está presente y ha sido poco abordada y aunque entre ellas se existan similitudes, es la violencia simbólica la que se torna transversal en la investigación y se entiende como la aceptación, la internalización por parte del dominado, de los esquemas de pensamiento y valoración del dominante, haciendo precisamente invisible la relación de dominación por lo cual es muy difícil revertir o alterara las dinámicas de los sujetos involucrados en este tipo de relaciones de poder, por la falta de conciencia sobre la práctica en sí misma (Bourdieu, 2005).

En un segundo momento se determinan cuatro características, el género, las condiciones socioeconómicas, las relaciones de poder y el desconocimiento del otro como aquellas particularidades que se hacen recurrentes en las prácticas de violencia simbólica, a través de las cuales se vuelven sistemáticas dichas prácticas. Permitiendo establecer las particularidades de los sujetos, dejando en evidencia la construcción cultura, es decir, la forma en la que se actúa, estableciendo las asignaciones valorativas que se otorgan en la misma.

Se continúa con los tipos de violencia simbólica y aunque pareciere que solo existiera una única forma de entenderla, es decir de forma negativa desde la vulneración del otro. Se presentarán algunos ejemplos hallados en investigaciones que tratan este tópico desde la subversión de la definición, para entenderla como una herramienta conceptual que llegaría a resignificar derechos, concepciones, reconocimientos culturales a partir de estas prácticas.

Dando espacio a tres experiencias que toman la violencia simbólica como escenario de resistencia y lucha conceptual, de lenguaje y de práctica. Las *teorías queer* se entienden como una práctica política de resistencia, las cuales tiene como eje central la desobediencia de género (Cabello, 2019), estableciendo otra forma de vida que no atiende a la estructura social de lo masculino y lo femenino. Siendo en si un acto de subversión de sentido, al reapropiar un insulto como su definición.

En cuanto a lo educativo, nos ubicamos en la educación popular, entendida como una corriente pedagógica que tiene un principio político y una clara intencionalidad ético política, emancipadora, vinculada a la transformación social. Para ello es necesario entrar a cuestionar la asignación valorativa que se ha generado con relación a lo que se entiende por educación, adicionalmente es una forma de enfrentamiento al neoliberalismo desde la concepción de educación que consiste en infinidad de practica y con un desarrollo epistemológico desde Latinoamérica (Mejía, 2016).

Se finaliza con los procesos adelantados por el ejército zapatista de liberación nacional (EZLN) en los cuales a pesar de tener armas de fuego cambio la resistencia bélica por una resistencia desde la violencia simbólica con actos que creaba conciencia no solo en la comunidad indígena zapatista si no también en todos los mexicanos.

Así la violencia simbólica es una herramienta que ha permitido y permite la reapropiación de sentido, para desde ella generar otras prácticas que construyan y debiliten esa perspectiva de violencia simbólica que invisibiliza al sujeto en sus realidad

5. Metodología

Se realizó una revisión documental a partir de un proceso que consistió esencialmente en la técnica de recolección de datos a través de la clasificación, recuperación y distribución de la información, las cuales dieron cuenta de las posturas y enfoques desde los cuales se ha abordado esta problemática por los diferentes autores permitiendo definir las categorías conceptuales violencia y violencia simbólica, de igual manera identificar los tipos y características de violencia simbólica y la forma en la que se presentan en los procesos pedagógicos en la escuela. Adicionalmente se realiza un análisis crítico de las diferentes lógicas que pueden subvertir las dinámicas de la violencia simbólica como expresiones de reivindicación de sujetos en contextos académicos y sociales.

Así mismo la investigación fue llevada a cabo desde un análisis de tipo teórico, documental y descriptivo, derivado de un proceso metodológico en un enfoque cualitativo, buscando la aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva

Así las cosas, se puede decir, que el presente trabajo es de corte cualitativo, ya que se tuvo como referente el análisis de fuentes históricas, teóricas y aquellas que describían los tipos de violencia simbólica, sus características, alcances y consecuencias en el contexto educativo.

6. Conclusiones

El rasteo documental realizado a partir de la producción académica de los últimos 10 años (2008 – 2018) permitió las comprensiones de la violencia simbólica a nivel teórico y práctico en el contexto colombiano y latinoamericano. Se logró determinar que teóricamente se ha manejado una comprensión mayoritariamente desde los postulados de Bourdieu, es decir la violencia simbólica entendida como un fenómeno negativo a partir de la imposición de constructos sociales aceptados desde las relaciones de poder. Es una violencia que en sí misma no es fácilmente medible ni cuantificable pues está tan arraigada en la sociedad que se pasa por alto, de allí lo problemático e importante de la investigación pues deja en evidencia dichas prácticas.

Esta tan normalizada la violencia simbólica que se da en todos los escenarios y relaciones sociales: familia, escuela, entre otros. Y aunque se esperaría que la escuela fuera un espacio libre de cualquier práctica coercitiva es innegable que a partir de la forma en la que se concibe la educación en la actualidad desde un discurso de calidad sustentado en el modelo económico imperante los maestros entran en unas lógicas de invisibilización del sujeto, implantación de un currículo descontextualizado, falta de intencionalidad en su práctica y imposición de percepciones personales poco incluyentes y lesivas para con la formación de otros.

En ese sentido las mujeres y personal de clase sociales inferiores son las más afectadas. Las primeras por encontrarse en un espacio que desde la construcción social aun no les es propio (espacio público) mientras los segundos carecen de *habitus* por las realidades lo cual genera una grave situación de discriminación y vulneración de derechos. Comentarios misógenos, descalificaciones, humillación, burla, y omisiones son algunas de las formas materiales de prácticas de violencia simbólica.

Es una perspectiva principalmente desarrollada desde la sociología al tratar de establecer las formas en las que se gestan y trascurren las relaciones entre los sujetos, desde escenarios como la escuela y como las construcciones o en palabras de Bourdieu *habitus* son determinante en las mismas. En cuanto a la perspectiva educativa y pedagógica es de suma relevancia ya que el cuestionarse porque se actúa de la forma en la que se actúa permite una reflexión importante sobre la propia práctica, permitiendo reivindicar el ejercicio docente desde la humanización de mismo, buscando que sea un ejercicio intencionalizado que propenda por formar sujetos críticos y propositivos que busquen la transformación de sus realidades contextuales.

Sin embargo, también se pudo concluir que la anterior no es la única forma de violencia simbólica. Es adecuado hablar de violencias simbólicas en plural ya que existe más de una. La otra perspectiva corresponde a la violencia simbólica como una forma de reivindicación de derechos a partir de acciones y construcciones epistemológicas que ponen en tensión lo establecido como único, verdadero e incuestionables. Estas formas de violencia tienen un sustento en teorías subversivas pues desde las teorías críticas, teorías decolonias, la deconstrucción y los otros procesos dados desde y para Latinoamérica se han fundamentado.

Se aparte de la normalización, se incomoda con la falta de crítica y no responde a las imposiciones. En la investigación se plantean tres ejemplos de ello, desde lo social, lo educativo y otras formas. Las teorías *queer* se entienden como una práctica política de resistencia, las cuales tiene como eje central la desobediencia de género (Cabello , 2019), es decir apartarse de la concepción establecida por la sociedad del binarismo en la que la única forma posible de entender, asumir y vivir es desde la perspectiva de lo masculino y lo femenino. En si su construcción y practica es un acto de subversión de sentido, pues desde el nombre realizan un acto de VS del lenguaje al reapropiarse política de un insulto, o cuestionar las practicas desde la heterónomas como la única forma de asumir y vivir en esta sociedad.

En cuanto a lo educativo, nos ubicamos en la educación popular, entendida como una corriente pedagógica que tiene un principio político y una clara intencionalidad ético política, emancipadora, todos ellos vinculados a la trasformación social. Lo que se busca, es que el mismo estudiante busque su liberacion desde la reflexión critica de sus realidades contextuales, se propende por una autoconfiguracion desde la conquista individual que configure un sujeto dueño de su propio destino historico pero con un impacto social.

Para ello es necesario entrar a cuestionar la asignación valorativa que se ha generado con relación a lo que se entiende por educación, su utilidad y la practica en si misma, estableciendo porque se entiende de esa manera y a que intereses responde, que discursos se ven inmersos y como la economia a entrado establecer las dinamicas , la ruta e inclusive el lenguaje que deberia ser propio de la educacion.

La educacion popular es una propuesta educativa para toda la sociedad, aunque en sus inicios se reconocia como una educacion para pobres, adultos o para esenarios no formales, por el trasegar historico se consolido como una forma de enfrentamiento al neoliberalismo desde la concepcion de educacion que consiste en infinidad de practica y con un desarrollo epistemologico desde latinoamerica (Mejía, 2016).

Dicha apuesta de trasformacion en latinomerica se ha fundamentado en diferentes momentos historicos a saber, la experiencias de los padres fundadores de las nacientes naciones como el caso de Simon Rodriguez en el que buscaba una educacion para todos sin distincion de raza, el desarrollo de universidades polupalres o de los trabajadores principalmente en Argentina y algunas de tipo anarquista en uruguay, o mas relacionadas a procesos de revolucion como en Mexico la cual entendia el contexto desde la premisa que no es lo mismo enseñar a una persona que viene de la opulecia y algien que viene de la miseria, otro correponde a la educacion propia asumida en territorios como en Bolivia donde se plantea que solo se puede enseñar desde las lenguajes propios teniendo un fundamento importante en los preoeso decoloniales, cuarta experiencia la abordada por saerdotes y la teologia de la liberacion sobre el año 50 empieza que buscaba principalmete una educacion con justicia y finalmente el movimiento nueva cultura de

Brasil expresado principalmente por Paulo Freire que nos plantea la pedagogía del oprimido como una forma alternativa a la educación capitalista (Mejía, 2016).

Como se evidencia ha sido un largo trasegar en la concepción de nuevas formas de sentido, las cuales han buscado o buscan subvertir la asignación valorativa y en ese sentido la forma culturalmente aceptada de los procesos pedagógicos, buscando que se de un reconocimiento de la dignidad del ser humano. Así la violencia simbólica es una herramienta que ha permitido y permite la reapropiación de sentido, para desde ella generar otras prácticas que construyan y devitalicen esa perspectiva de violencia simbólica que invisibiliza al sujeto en su realidad.

En esa misma línea vale la pena destacar los procesos adelantados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los cuales a pesar de tener armas de fuego cambió la resistencia bélica por una resistencia desde la violencia simbólica con actos que creaban conciencia no solo en la comunidad indígena zapatista sino también en todos los mexicanos. Siendo un ejemplo para muchos procesos, por la inclusión y el reconocimiento del otro (hombre, mujeres y otros), por la forma autogestionada en sus procesos productivos, la producción académica que empezaron a generar y las consignas que guían su actuar “un mundo donde quepan muchos mundos” “mandar obedeciendo” y “aquí manda el pueblo y el gobierno obedece” hace parte de algunos preceptos filosóficos y prácticas desarrollados por esta comunidad indígena.

Como se ha evidenciado son formas en las que a partir de la violencia simbólica se pueden generar escenarios de resistencia y reivindicación desde las luchas sociales, espacios académicos convencionales o no convencionales y espacios integrados o múltiples. Así las cosas aun quedan interrogantes y preguntas por responder pese a lo interesante de estos planteamientos aun son insuficientes las apuestas investigativas que abordan la violencia simbólica desde un proceso de revincación, dejando una apuesta importante para con posterioridad retomar y nutrir la presente investigación.

Elaborado por:	González Valencia, Kendy Dayana
Revisado por:	Ramírez Orjuela, Luis Alejandro

Fecha de elaboración del Resumen:	04	06	2019
--	----	----	------

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	18
1. CONTEXTUALIZANDO VIOLENCIA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA	27
1.1 Trásgresión del cuerpo, entendiendo la Violencia.....	28
1.2 Más allá de lo físico. Violencia desde lo simbólico	34
1.2.1 Violencia simbólica.....	35
1.2.2 Violencia cultural	39
1.2.3 Violencia subjetiva o moral	42
2. TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA	47
2.1 Características.....	50
2.1.1 Género	50
2.1.2 Condiciones socioeconómicas.....	53
2.1.3 Relaciones de poder, una mirada desde Michel Foucault.	55
2.1.4 Desconocimiento del otro y prácticas pedagógicas.....	58
2.2 Tipos de violencia simbólica	67
2.2.1 Tipo y ejemplificación	68
3. VIOLENCIA SIMBÓLICA UNA OPORTUNIDAD DE REIVINDICACIÓN	73
3.1 Otras formas de entender el género, teorías Queer	74

3.2 Subvirtiendo las dinámicas de violencia simbólica. Praxis de Educación popular como otra forma de violencia simbólica.....	78
4. CONCLUSIONES.....	87
5. BIBLIOGRAFIA.....	91
ANEXOS.....	98

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la escuela ha tenido procesos de transformación en sus formas, convicciones, procesos y herramientas a través de las cuales llevan a cabo sus ejercicios pedagógicos. Esto, ha generado retos en cuanto al acceso, la calidad, la asequibilidad y adaptabilidad; adicionalmente, ha puesto en un escenario problematizador la práctica del profesor en relación a su ejercicio profesional y las implicaciones que éstas tienen a nivel social. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996), en las relaciones que se dan entre profesores y estudiantes, se evidencian prácticas de violencia simbólica, las cuales se entienden como aquellas percibidas por determinados agentes, pero que, en los hechos resultan difícilmente medibles. Contrario a lo que sucede con la violencia, también llamada violencia objetiva¹. Con lo anterior, no se afirma que la violencia simbólica esté presente de manera lineal o exclusiva en la escuela, pero si se puede inferir que la atraviesa de forma permanente.

Como se estableció en líneas anteriores, este tipo de violencia simbólica no se genera únicamente en contextos educativos, pero la intencionalidad va en la línea ideológica de

Crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento

¹ Violencia objetiva, entendida como aquella fácilmente apreciable y que de alguna manera puede ser medible. Por ejemplo, el asesinato, la violación, los golpes, pero también la afectación patrimonial como el robo, etcétera. (Martínez Pacheco , 2016)

de la producción material y los niveles de vida y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos (Escobar, 2007, p. 20).

De esta forma, se puede evidenciar como los valores culturales se van delimitando según los contextos sociales y cómo de esa manera se va estableciendo lo que se debe entender como bueno y malo, lo aceptable y lo cuestionable, como si fuera una lucha de poder, en donde cada vencedor impone las lógicas sociales, culturales, políticas, axiológicas y morales (Foucault, 1979). Esta lógica dialéctica, ha sido la constante en el devenir de la civilización de la humanidad, ello ha desconocido e invisibilizado la existencia de la subjetividad del otro que ha sido vencido, que desafortunadamente se subordina como sujeto.

Si se retrocede en el tiempo, para entender de manera contextualizada el porqué de las formas de pensar lo anteriormente planteado, es pertinente situarse en el siglo XX por el contexto histórico, político y económico en el que se estaba viviendo la política internacional. En este contexto, fueron implementadas, una serie de políticas socioeconómicas planteadas como la panacea en contra del subdesarrollo, las cuales propendieron por la ejecución de “un orden mundial” a través del plan ATCON², impulsado

² El plan Atcon, fue un proceso fundado en las observaciones y los postulados que Rudolph Atcon (1963), un asesor estadounidense de Unesco el cual realizo un informe que buscaba ser un sustento conceptual a la propuesta “despegue” de las sociedades subdesarrolladas, los gobiernos de América Latina tendrían que cualificar su propio “factor humano”, es decir, el personal que a la larga se encargaría de manipular las máquinas de producción, así como de acoplarlas a la realidad local, innovándolas o reinventándolas. Atcon proponía que antes de importar maquinaria y tecnología, la principal forma de llevar adelante una auténtica modernización de las sociedades tradicionales era a través de la inversión en el “desarrollo educativo”. En

por las multinacionales del capital Agencia Interamericana de Desarrollo (AID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y políticamente a través de la Organización de Estados Americanos (OEA) (IDEP, 2009, p. 171). Así las cosas, se empezaron a dar algunos lineamientos con relación a lo que se debía enseñar en los diferentes momentos de la escolaridad, dando mayor preponderancia a la tecnicidad, lo cual da como consecuencia la normalización e instrumentalización de los procesos de enseñanza que van encaminados a atender los requerimientos de la economía neoliberal (Jares, 2005, p. 27 - 30).

Sin embargo, ésta realidad no se presentaba así por partes de los estados ni la comunidad internacional, antes bien, se acudía al discurso que planteaba el desarrollo como la única opción posible para que los países “tercermundistas” pudieran salir del estadio de subdesarrollo, superando la pobreza a través de proyectos educativos centrados en la innovación, la competitividad y el mejoramiento tecnológico. Lo cual, permitiría entrar en la vanguardia de los procesos de industrialización y desarrollo económico (Espinel Bernal, 2015). Lo anterior, generó la idea de que en algún momento podrían llegar a ser como los países “desarrollados”, no obstante, se sigue afirmando que la intencionalidad fue y ha sido, el perpetuar las estructuras sociales, políticas y económicas tendientes a establecer las lógicas del mercado.

Colombia, no fue ajena a ese discurso de buscar salir del subdesarrollo desde la educación, y pese a que la intencionalidad es buena, entrar en esas logias generó el desconocimiento de un contexto propio y los requerimientos específicos de la población, consecuencia, Atcon abogaba por un aumento de la inversión en el sector educativo y por la adopción de una política de planeación integral que armonizara los planes educativos, económicos y sociales para alcanzar un “progreso efectivo” (Atcon 1963).

más aún, cuando el conflicto armado había generado tantas brechas entre la ruralidad y los sectores urbanos. Así, como se puede afirmar, que no obstante que Colombia con la promulgación de la Constitución de 1991, es declarada como un Estado Social de Derecho cuyo fundamento se encuentra en el respeto por la dignidad del ser humano; y en ese sentido, se estipulo un decálogo de derechos que deberían ser tutelados por el Estado, para garantizar el *bien-estar*³ de las comunidades. Desafortunadamente para un porcentaje importante de la población, más dramáticamente para las poblaciones de la ruralidad, no se garantiza ni se protege el acceso a los derechos fundamentales, incluyendo en estos la educación.

Así las cosas, la educación en nuestro actual contexto deber ser entendida como un derecho fundamental, necesario para cada una de las personas, al igual que la *praxis* de construcción del conocimiento, pertinente para darle respuesta a las necesidades propias de la comunidad en un ejercicio dialógico y didáctico, bien sea dentro o fuera de la institución educativa (Pachón Niño, 2016). Ello está, de una u otra forma sustentado en el Derecho Internacional, establecido en el marco del Foro Mundial sobre Educación realizado en Dark (Senegal) para el año 2000.

³ *Bien-estar*, más que la existencia del ser humano en términos de dignidad como categoría jurídica del derecho internacional, verbigracia, los derechos Humanos o los Derechos Fundamentales, establecidos en la Declaración de los Derechos Humanos, se hace referencia a la posibilidad de vivir en condiciones que permitan tener una plenitud que corresponda a las realidades contextuales de las diferentes comunidades, especialmente las indígenas y populares. Ello no excluye, entender que la representación que hacen los sujetos en términos de responsabilidad con el “otro”, entendido como diferente a mi entender existencial, puede asumirse en pro de la materialización de unas condiciones de vida en términos del Buen- Vivir (CAOI, 2010)

En este sentido, es pertinente mencionar que se estableció la importancia y necesidad de asumir por parte de las entidades gubernamentales la implementación del informe de Seguimiento de la EFA⁴, el cual da las diferentes directrices encaminadas a desarrollar políticas que garanticen de manera digna la materialización del derecho fundamental a la educación a todas las personas. Así, en Colombia a través del máximo tribunal constitucional en diferentes pronunciamientos, se estableció que la educación debe ser entendida como un derecho fundamental para la existencia digna del ser humano (Sentencia T- 090 de 1995).

Sin embargo, es pertinente manifestar que muchas de las prácticas educativas direccionadas a través del currículo establecido por el Ministerio de Educación en Colombia, no responden a esa visión de la educación como un derecho, sino a una lógica del mercado y mercantilización de la misma (Vega Cantor, 2015). La adquisición de la educación, se tornó en una relación contractual de conocimiento que se compra y se vende, es decir; se adquiere por un precio, en otras palabras; constituye, un servicio regulado por el derecho comercial y no por el derecho público. Es así que el “acceso a la educación reflejará entonces el poder adquisitivo de los individuos, no sus derechos” (Tomasevki, 2004, p. 7). Adicionalmente, se torna una actividad económica que genera boyantes ingresos y una herramienta que constituye mano de obra calificada para las labores que el sistema económico demanda.

⁴ Education for All (EFA) Siglas en inglés para el informe Global 2003/4 sobre “Educación para Todos” Gender and Education for All: The Leap to Equality. EFA Global Monitoring Report 2003/4, UNESCO, Paris, 2003, disponible en www.unesco.org/education/efa_report

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es que se entiende la violencia simbólica como una herramienta que propicia el mantenimiento de procesos sociales y educativos como los descritos. Es por ello que como estudiante de la Especialización en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, así, como mujer preocupada por la materialización de un derecho fundamental en condiciones dignas como lo es la educación para todas las personas de la comunidad, y atendiendo a la responsabilidad social que tiene todo hijo de universidad pública, veo pertinente contestar la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo comprender la violencia simbólica en la escuela, estableciendo los tipos, características y aplicaciones a partir de un rastreo documental de los últimos 10 años? Darle respuesta a la pregunta planteada, permitió entender las dinámicas que se emplean en los contextos educativos específicamente en lo que tiene que ver con la eficacia de la violencia simbólica en la escuela. No solo desde una perspectiva negativa o invisibilizadora, sino que, a su vez, se pudo evidenciar cómo se puede subvertir dichas lógicas haciendo uso de las mismas dinámicas para reivindicar el derecho a la educación de una manera digna y pertinente para las comunidades educativas colombianas.

Es por ello, que en la presente investigación se determinó a través de las comprensiones de la violencia simbólica en el contexto colombiano y en la escuela desde la revisión documental de los últimos 10 años, como operan las dinámicas y lógicas del fenómeno que acaece en el marco de la institución de la escuela como lo es la Violencia y Violencia simbólica, lo cual se estableció a partir de la elaboración y acercamiento al marco teórico, lo cual permitió evidenciar lo que se ha planteado frente al problema objeto de estudio.

Adicionalmente, se identificó los tipos y características de la violencia simbólica que se presentan en los procesos pedagógicos en la escuela y, finalmente se hace el análisis crítico de las diferentes lógicas que pueden subvertir las dinámicas de la violencia simbólica como expresiones de reivindicación de sujetos en contextos académicos y sociales.

Por lo tanto, la investigación fue llevada a cabo desde un análisis de tipo teórico, documental y descriptivo, derivado de un proceso metodológico en un enfoque cualitativo, entendiendo que se “[...] intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Bonilla Rodríguez, 2013, pág. 119). Así mismo, el método inductivo, permite realizar una observación del caso genérico del problema social, para poder establecer una clasificación y estudio minucioso de cada una de las dimensiones de las prácticas de violencia simbólica que acaecen en el contexto educativo.

Para lo anterior, se tuvo como estrategia metodológica la construcción epistemológica, a partir del rastreo realizado de tesis doctorales, tesis de maestrías, tesis de pregrados y artículos científicos de los últimos diez años (2008- 2018). (Latorre, Ricón , & Arnal , 2003). En los que se ubica las categorías conceptuales de violencia y violencia simbólica, pedagogías críticas entre otras. Con un proceso que consistió esencialmente en la técnica de recolección de datos a través de la clasificación, recuperación y distribución de la información, las cuales dieron cuenta de las posturas y enfoques desde los cuales se ha abordado esta problemática (Paramo , 2013). Se tiene en cuenta que este tipo de investigación es en esencia el estudio sistemático, ordenado y metódico de datos y documentos, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y

analizados, sirven de base para la comprensión del problema, tal como se realizó en el presente trabajo de investigación.

Así, se plantaron tres fases como estrategia metodológica: en primera medida, la recopilación de los documentos según se establece con anterioridad, la segunda fase, correspondió a la elaboración de RAE a cada documento seleccionado, realizando una aproximación conceptual que permitió determinar sus componentes, los procesos metodológicos que se han utilizado y de esa manera caracterizar los resultados y conclusiones. Y una tercera fase, que corresponde al diseño de una matriz en el Excel, en donde se ubicaban para cada artículo y para cada categoría los hallazgos realizados a partir del RAE.

Así las cosas se puede decir, que el presente trabajo es de corte cualitativo, ya que se tuvo como presupuesto, el análisis de fuentes históricas, teóricas y aquellas que describían los tipos de violencia simbólica, sus características, alcances y consecuencias en el contexto educativo. Sin embargo, cabe decir que se tuvo en cuenta, el análisis de lo manifestado por estudiantes que en determinado momento son sujetos pasivos en las prácticas de violencia simbólica en las cotidianidades del quehacer educativo, con el fin de evidenciar una realidad concreta del problema abordado.

Como se puede evidenciar a lo largo del presente trabajo, el tipo de investigación es descriptivo, teniendo en cuenta que se hace a través del recorrido epistemológico de las prácticas de la violencia simbólica, en el escenario académico tanto en Colombia, como a su vez, surgen desde otras apropiaciones diferentes de dichas prácticas, para subvertir las

dinámicas de la violencia simbólica y desde allí empoderarse y emanciparse de las lógicas que impone el *statu quo*

La mirada que se pretende, está encaminada a visibilizar aquellas acciones que se dan de manera repetitiva y recurren en contextos escolares que ocasionan mecanismos de imposición de los saberes y conocimientos. Pues, se puede establecer que en escenarios educativos se imponen prácticas de violencia simbólica. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996), dichas acciones no posibilitan que el estudiante pueda realizarse plenamente en su proceso de aprendizaje. Lo cual, empieza a generar dualidades entre la intencionalidad de los profesores de enseñar y sus acciones sin premeditación que generan acciones violentas, que castra la imaginación e impiden el surgimiento de intersubjetividades y libertades. Por lo tanto, es indispensable mencionar, que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45).

No obstante, a lo anterior, también se puede determinar que la violencia simbólica puede ser apropiada para generar prácticas de resistencia y reivindicación, desde un cambio en la forma de entender las realidades, poniendo en tensión las construcciones culturales y las asignaciones valorativas que se establecen sobre todo lo que compone la sociedad.

Para concluir, el presente trabajo es una apuesta desde lo educativo y pedagógico por la generación de nuevo conocimiento, el cual se construye desde los aportes epistémicos ya abordados desde diferentes disciplinas. Ello, permite establecer nuevas formas de

comprender los contextos sociales y educativos y buscar otras formas de transformarlos. Así las cosas, este es el primer paso en un largo caminar que deviene con estudios y oportunidades que reconozcan esta apuesta por la generación de nuevos conocimientos desde y para la reflexión sobre la práctica del maestro y la intencionalidad de su *praxis*.

1. CONTEXTUALIZANDO VIOLENCIA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

*Las relaciones de dominación se forjan,
se deshacen y se rehacen en y por la interacción entre las personas,
y las formaciones sociales donde,
mediatizadas por mecanismos objetivos
e institucionalizados tales como los que producen
y garantizan la distribución de los títulos,
dichas relaciones tienen la opacidad
y la permanencia de las cosas
y escapan a las tomas de conciencia y del poder individuales
Pierre Bourdieu (2011)*

En el presente capítulo, el lector se encontrará con un acercamiento a qué es y cómo se entiende la violencia, haciendo la separación entre violencia física (objetiva) y otro tipo de violencia (subjettiva) como lo es la violencia simbólica, cultural y moral. Dentro del desarrollo se plantean elementos que nutren la construcción epistemológica a partir de la ciencia desde la que los autores realizan sus planteamientos. Lo anterior, es pertinente ya que, desde la aproximación y diferenciación de las categorías de las diferentes violencias abordadas en el presente trabajo de investigación, se puede asumir un criterio epistemológico desde el lugar de enunciación y enfoque de la investigación. Así las cosas, más que una enunciación conceptual, lo que se encontrará en las próximas líneas, es una aproximación rigurosa al desarrollo epistémico de cada una de las categorías planteadas.

1.1 Trasgresión del cuerpo, entendiendo la Violencia

Mucho se habla de violencia, pero cuando se intenta definirla se puede encontrar con grandes dificultades para conceptualizarla con precisión, esto se debe a la variedad semántica que esta palabra tiene. Una de las teóricas que ha intentado plantear una aproximación a su definición, es la doctora en sociología Elsa Blair (2009), quien plantea que, depende de cómo se asuma la violencia, en ese mismo sentido se puede definir. Un ejemplo de ello, es cuando se asume la violencia desde una dimensión política, en este escenario la autora remite, en esencia, al problema del Estado y define la violencia como:

[E]l uso ilegítimo o ilegal de la fuerza"; esto para diferenciarla de la llamada violencia "legítima", con la que quieren designar la potestad o el monopolio sobre el uso de la fuerza concedido al Estado. Esta concepción weberiana de Estado (con su consecuente manejo de la fuerza, la violencia y el poder) es la que ha marcado la pauta en la reflexión por parte de sociólogos y politólogos (Blair, 2009, p. 10).

Tratando de encontrar otras definiciones que permitan la conceptualización de violencia, Blair (2009), retoma a otros autores, verbigracia, el investigador francés Jean Claude Chesnais, quien dice que la violencia: "Es el ataque directo, corporal contra las personas. Revistiendo a un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien" (Blair, 2009, pp. 10- 11). En este sentido, para el autor francés el único tipo de violencia que existiría es el físico por ser el único que se puede medir y corroborar sin mayor ápice de subjetividad.

De igual manera, el investigador Thomas Platt plantea una serie de acepciones sobre este término, específicamente siete, dentro de las cuales la que menciona como más precisa es: “la violencia es la fuerza física empleada para causar daño” (Blair, 2009, p. #). Como se puede evidenciar, se encuentra en la tendencia que relaciona la trasgresión física como una de las formas, no la única, pero si la más relevante de generar algún tipo de perjuicio.

Una tercera definición, es retomada de Jean-Marie Domenach, quien define la violencia como “el uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente” (Blair, 2009 , pp. 10-11). Esta definición, tienen un elemento a considerar como relevante, ya que, la imposición relacionada con el despojo de la libertad a través de la fuerza a la cual se ve expuesta una persona o grupo, apartándose de alguna manera de la concepción basada únicamente en la corporalidad y la conciencia del acto.

Teniendo en cuenta las perspectivas expuestas, se determinó que la violencia como fenómeno social a niveles macro y micro, se puede abordar desde un ejercicio reflexivo que llegaría a dos conceptualizaciones. Una, que la restringe al uso de la fuerza para causar daño y otra que la amplía considerándola como la negación del otro, en esa negación, se genera desconocimiento de ese otro, lo que impide gestar y potencializar la intersubjetividad. (Martínez Pacheco , 2016)

Así mismo, hay consideraciones adicionales como las planteadas por John Keane, quien retoma una serie de elementos antes señalados, pero cambia un poco la perspectiva según el cual, la violencia se entiende como:

Aquella interferencia física que ejerce un individuo o un grupo en el cuerpo de un tercero, sin su consentimiento, cuyas consecuencias pueden ir desde una conmoción, una contusión o un rasguño, una inflamación o un dolor de cabeza, a un hueso roto, un ataque al corazón, la pérdida de un miembro e incluso la muerte (Keane, 2000, p. 61-62) recuperado de (Martínez Pacheco, 2016, p. 13).

El aporte que hace el autor, tiene relación con que este tipo de violencia es un “acto relacional”, es decir; es un tipo de relación social que pone a la víctima en una situación de objetivación total, dado que “no se recibe el trato de un sujeto cuya alteridad se reconoce y se respeta, sino el de un simple objeto potencialmente merecedor de castigo físico e incluso destrucción” (Martínez Pacheco , 2016, p. 8). En síntesis, se anula la subjetividad del ser.

Teniendo como premisa la pérdida de subjetividad, Keane (2000) plantea una nueva forma de violencia desde lo cultural, definiendo lo cultural, como aquellos aspectos ideológicos y representacionales que justifican o enaltecen algunas formas de violencias, como el racismo, el sexismo, la xenofobia (Martínez Pacheco , 2016). Por lo cual, sería innegable afirmar que hay ciertos sujetos que tienen menor posibilidad que otros de sufrir de cualquier tipo de violencia por condiciones propias de la organización social, es decir; el constructo social ha generado una cultura que normalizan, naturalizan y reproducen procesos violentos.

Este proceso, se realiza a través de un ejercicio repetitivo y constante, conocido como espiral de reforzamiento, el cual consiste en que determinada forma de manifestación de violencia puede producir ciertos resultados que refuerzan otros tipos de manifestaciones

violentas. Tal vez, esta idea quede ilustrada de mejor manera con la relación entre las formas de violencia objetiva y subjetiva.

En este sentido, la violencia objetiva se puede entender como aquella fácilmente apreciable y que de alguna manera puede ser medible. Por ejemplo, el asesinato, la violación (acceso carnal), los golpes, como también la afectación patrimonial como el robo, etcétera. Por otra parte, la violencia subjetiva se entiende como aquella que es percibida por determinados agentes, pero que en los hechos resulta difícilmente medible. En este sentido, el autor Agustín Martínez Pacheco (2016), pone un elemento en el proceso correspondiente a la percepción.

Es así, que la violencia en sí misma se entiende como aquel hecho que trasgrede al otro, la cual se encuentra asociada a una vulneración física que en sí misma puede ser medida o demostrada, es decir; que es cuantificable. Su gravedad está asociada a las consecuencias que genera el acto, por decirlo de otro modo, qué tanto daño se ocasiona con relación a las pérdidas de capacidades tras la agresión. Este tipo de prácticas, se enmarcan en una lógica de poder que en la mayoría de los casos tienen un constructo social que justifica en gran medida lo que se genera entre el que agrede y el agredido.

El manipular el cuerpo, ha sido una herramienta de control para configurarlo, moldearlo y adecuarlo a los requerimientos del Estado, que en diversas ocasiones se ha tornado en herramienta más fuerte para alcanzar el propósito del Estado Nación de muchas civilizaciones y modernizar a las sociedades. La esclavitud, la domesticación, el adoctrinamiento, son procesos que se han podido lograr a través de un fuerte disciplinamiento del cuerpo. En este sentido Michael Foucault (2002), reconoce la

disciplina como el control detallado de las diferentes acciones que desarrolla el cuerpo, logrando imponerse una relación de docilidad- utilidad.

Instituciones como la cárcel, la iglesia, la fábrica, los manicomios y la escuela, han entendido y hecho uso de ese disciplinamiento, pues, estas han sido el resultado de diversas estrategias que se enmarcan en las formas de manipular y controlar los estilos de vida y los comportamientos propios del ejercicio corporal. En consecuencia, se entiende que los cuerpos se convierten en objeto de estudio para identificar las maneras de promover y generar acciones encaminadas al orden y la civilización, es decir; a hacer más productivo el cuerpo. (Combariza Pulido, 2017, p. 16). Así las cosas, es pertinente pensar y entender que

El momento histórico de la disciplina, es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. (Foucault, 1996, p.134)

Es de esa manera, que los cuerpos se convierten en objeto de estudio, a partir de los cuales se busca identificar las maneras de promover y generar acciones encaminadas al orden y la civilización, es decir; a hacer más productivo el cuerpo, todo dentro de una lógica de mercado, en el que la utilidad es lo más importante.

Lo que buscan estas acciones, es generar un disciplinamiento en el cuerpo normalizando a cada uno de los sujetos para que sean una pieza importante en el engranaje social, económico y político de un sistema. Es por esto, que con el paso del tiempo se ha hecho necesario que estas acciones no sean impuestas, pues generan apatía y en muchos

casos confrontación; por consiguiente, se busca que sean aceptadas desde la premisa que es lo que se debe hacer, como se debe pensar y, por ende la forma correcta de actuar. De modo que, se aplican prácticas sutiles, pues no se quiere que se perciban en sí mismas como represivas. En otras palabras; la disciplina se entendería entonces como la normalización que se ejerce a través de las instituciones que imponen hegemoníamente un imaginarios, llegando con ello a una etapa posterior, la cual consiste en “el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad- utilidad” (Foucault, 1996, p. 134).

Así, se afianza la hipótesis de que el cuerpo útil, laborioso, es el que el progreso requiere. El cual, se consigue a partir de formas sutiles de implementar normas de conducta, que deben asumirse como propias y deben ser necesarias para que cada acción responda a las lógicas impositivas que se requieren, pues estas serían las que cimientan un mejor contexto.

Es decir que el concepto de disciplina radica en controlar de forma directa a los sujetos, para inducir mejor el desempeño de sus labores y reconocer las normas como formas de autocontrol (una manera indirecta de controlar por parte de las fuerzas de poder, integrándolo a conceptos como la moralidad) (Combariza Pulido , 2017, p. 17)

Se entiende entonces la relación de docilidad – utilidad, generado a través del “control minucioso” de las acciones del cuerpo, las cuales garantizan la sujeción constante de sus fuerzas.

En esta ruta se hace aún más entendibles, aplicables y cotidianas las prácticas de corregir las acciones, por lo cual se “retoma” la higienización como una de las formas de control. Se plantea que se retoma, ya que en el siglo XIX se tenía como eje transversal en la implementación de las escuelas de la época, pero se vuelve a ello ya que, para lograr construir una sociedad industrial se requiere de una mayor vitalidad del cuerpo, contenida en unas competencias físicas y mentales que dieran respuesta a las necesidades del trabajo (Combariza Pulido, 2017)

Sin embargo, la perspectiva anteriormente expuesta hace una apertura a entender qué es y desde dónde se entiende la violencia, particularmente la violencia física, teniendo claridad que no es la única forma de ser violenta o de generar espacios violentos. Se plantean otras formas menos demostrables, cuantificables o inapelables, pero ello no quiere decir que sean menos relevantes, la violencia subjetiva, cultural o simbólica son otra forma de violencia.

1.2 Más allá de lo físico. Violencia desde lo simbólico

Los autores han abordado otros tipos de violencia (no físicas), con distintos nombres pero que en perspectiva son similares, la violencia subjetiva o moral, violencia cultural y la violencia simbólica, son otras formas en las que se ha abordado los problemas de violencia. Estas, tienen particularidades desde cada uno de sus planteamientos, desde donde se abordan, por lo cual tienen importantes similitudes, lo cual llama mucho la atención por haberse abordado desde diferentes ciencias.

1.2.1 Violencia simbólica

Pierre Bourdieu (2002), sociólogo francés a lo largo de su obra realiza una crítica a las manifestaciones de violencia, afirmando que, el sistema de la globalización neoliberal inclina la balanza para perpetuar sus privilegios y la desigualdad. Estas desigualdades se entienden como el espacio social donde existen distintos tipos de capitales como lo son: capital económico, social y cultural, los cuales unificados conforman el capital global (Bourdieu, 2002). Dicho capital, surge de una red de relaciones definidas como campos, es decir; configuraciones de clases donde se unen y se relacionan los sujetos. Es importante destacar, que los campos son dinámicos y producen una jerarquización entre los que ostentan el poder y los que quisieran tenerlo, todos los campos y formas de capital están relacionados con formas de poder (Bourdieu, 2002).

Adicionalmente, Pierre Bourdieu (2002) afirma que los estados tienen el monopolio legítimo de la violencia física y simbólica desde los actos represivos que generan en las diversas esferas. En cuanto a la violencia simbólica, se puede decir que es un tipo de dominación establecida en las sociedades de clases, a partir de la cuales los sujetos dominados, piensan teniendo como presupuesto las categorías generadas por los dominantes, es decir; se crea una sola forma de percepción y pensamiento, gestando desigualdades que se reproducen. Este proceso de generar una única forma de percibir las realidades, empieza por un adiestramiento desde la infancia, la cual con posterioridad se incorpora paulatinamente a la sociedad, donde se incluyen aprendizajes de diversos hábitos corporales, lenguajes, entre otros.

Por ello que, la noción de violencia simbólica invita a pensar en ese concepto, el de violencia, junto a la idea de lo simbólico, como un espacio en el que necesariamente los agentes sociales se encuentran en una relación de percepción y reconocimiento. Esta dimensión simbólica de lo social, no sería desde éste punto de vista, un aspecto accesorio, sino muy por el contrario, un componente esencial de la realidad en la que los agentes viven y actúan. Ya, al considerar que el mundo funciona a través de lenguajes, códigos más y/o menos desarrollados, la dimensión simbólica de la existencia en el mundo se hace patente.

En definitiva, pensar la violencia simbólica implica reflexionar necesariamente el fenómeno de la dominación en las relaciones sociales, especialmente su eficacia, su modo de funcionamiento, el fundamento que la hace posible.

El análisis de la aceptación dóxica del mundo, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, es el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. De todas las formas de “persuasión clandestina”, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas. (Bourdieu y Wacquant, 1995. p. 120)

La forma paradigmática de la violencia simbólica, es el fenómeno de la dominación masculina, que, lejos de ser sólo una violencia ejercida por hombres sobre mujeres, es un proceso complejo de dominación que afecta a los agentes sin distinción de géneros. Pero pueden encontrarse formas y fenómenos de violencia y dominación simbólicas en los más diversos acontecimientos sociales y culturales: verbigracia, en la esfera del lenguaje, en el ámbito educativo, en las múltiples clasificaciones sociales, etc.

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural (Bourdieu, 1999, p. 224-225)

Para comprender, cómo funciona la reproducción de lo social, incluso de sus estructuras de dominación, Pierre Bourdieu (1999), se vale de la noción de *habitus* y con ella intenta dar cuenta del modo por el que los agentes sociales encuentran al mundo, como evidente en sí mismo, y, con ello, constituyen la relación de dominación de la que son parte. La violencia simbólica, funciona en la medida en que para su existencia y perduración cuenta con la anuencia de los agentes sociales. Para comprender este mecanismo, es necesario descartar la tradicional dicotomía entre coerción y auto sometimiento, entre estructura y subjetividad, entre imposición exterior e impulso interior, entre conciencia verdadera y falsa. En este orden de ideas, el concepto de *habitus* es la bisagra que permite entender un proceso mucho más complejo que la pura coerción o el mero voluntarismo. En numerosos pasajes de la obra de Pierre Bourdieu (1997), se menciona y hace alusión a esta idea: *habitus* como sistema de disposiciones adquiridas por los agentes sociales, como estructura estructurada por ende estructurante, como sentido práctico.

El *habitus* es un sistema de disposiciones, en tanto esquema de pensamiento, visión, apreciación y acción, que los agentes incorporan a lo largo de su vida, genera en ellos, prácticas ajustadas a esos esquemas, convirtiéndose en disposiciones. Así las cosas, es

importante destacar que para Bourdieu (1997), los agentes sociales no son ni objetos de mecánicos determinismos, ni sujetos de plena conciencia, que obedecen a razones plenamente conocidas. En el mejor de los casos, son sujetos razonables más que racionales.

Los “sujetos” son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (...) sistema adquirido de preferencias, principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada – lo que, en deporte, se llama el sentido del juego, el arte de anticipar el desarrollo futuro del juego. (Bourdieu, 1997, p. 40.)

En síntesis, para Pierre Bourdieu la violencia simbólica se entendería como la aceptación, la internalización por parte del dominado, de los esquemas de pensamiento y valoración del dominante, haciendo precisamente invisible la relación de dominación por lo cual es muy difícil revertir o alterara las dinámicas de los sujetos involucrados en estos tipos de relaciones de poder, por la falta de conciencia sobre la práctica en sí misma.

No obstante a lo anterior, cabe resaltar que las construcciones epistemológicas que emergen desde la periferia latinoamericana, surgen desde la clandestinidad movimientos y actores antisistémicos, que se piensan la posibilidad de hacerle frente y resistencia revolucionaria contra las dinámicas de dominación y violencia ejercida desde el sistema imperante (Aguirre Rojas , 2010). En este contexto, es que movimientos como los de los trabajadores rurales sin tierra (Los Sin Tierra) en Brasil; el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México; la Minga Indígena (*Minka* en quechua) en Colombia entre

otros, hacen una propuesta subversiva de uso alternativo de la violencia simbólica. Teniendo en cuenta que, las dinámicas de insubordinación bélica, sería un contra sentido si se está luchando por la vida. Por lo tanto, se toman las estrategias simbólicas para incidir eficazmente en el comportamiento de la comunidad, académica, así como también en los medios de comunicación y algo muy importante, en los estrados judiciales y legislativos, adquiriendo con ello una legitimación de su praxis revolucionaria (Aguirre Rojas , 2010).

1.2.2 Violencia cultural

Otra perspectiva, desde la que se entiende la violencia no física la plantea el profesor Johan Galtung (2003), ya que él la define como *violencia cultural*, entienda como “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas), que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (p. 6).

En este sentido, la construcción de la violencia desde el aspecto cultural se relaciona con la forma de relación social, la cual se caracteriza por la negación del otro, y, esta negación necesariamente entra en juego los “mecanismos de poder”; para entender desde donde entiende el autor el poder, se hace indispensable acudir al curso en el Collège de France titulado “Seguridad, territorio, población” en el cual Michel Foucault menciona tres ideas respecto de sus investigaciones sobre los mecanismos de poder:

En primer lugar, que realiza tan sólo el bosquejo de una teoría del poder, pero que no se ocupa de “lo que es el poder”, sino “del poder”, es decir, afirma que el poder no es “una substancia, un flujo” o algo parecido, “sino un conjunto de mecanismos y

procedimientos cuyo papel o función y tema, aun cuando no lo logren, consiste precisamente en asegurar el poder” (Martínez Pacheco, 2016, p. 14)

Desde esta perspectiva, el doctorando de ciencias sociales de la UAM-Xochimilco, Agustín Martínez Pacheco (2016), hace una interpretación sucinta de la postura que tiene Michael Foucault, respecto del poder, entendido no desde la sociología, ni la historia ni la economía, sino desde una perspectiva del biopoder en el marco de la filosofía de la verdad (Foucault, 2006). Ya que es en este contexto donde adquiere relevancia las relaciones de poder desde la ética o filosofía primera. Es por ello, que no se enmarca dentro de una teoría en términos concretos, más bien lo que se esboza, son los diferentes mecanismos y procedimientos en los cuales el poder se puede imponer en las diferentes estructuras sociales, bien sea la familia, las relaciones sexuales o interpersonales, así, como las relaciones de los sujetos con las instituciones.

[E]n segundo lugar, que esos procedimientos o mecanismos de poder no son “autogénicos”, “autosubsistentes”. “El poder no se funda en sí mismo y no se da a partir de sí mismo”, es decir, no es que se presenten relaciones familiares, laborales, sexuales, y al lado o sumadas a ellas, invadiéndolas, relaciones de poder, sino que los mecanismos de poder “son una parte intrínseca de todas esas relaciones”, (Martínez Pacheco , 2016, p. 14-15)

Como se puede observar, Agustín Martínez Pacheco (2016), entiende desde Michael Foucault (2006), que los mecanismos de poder son una parte propia e intrínseca de las relaciones que se dan entre los sujetos. No obstante, es pertinente manifestar que “el poder no se funda en sí mismo” (Foucault, 2006, p. 16) sino que, se da de manera circular desde sus efectos y causas. Es por ello, que Martínez Pacheco, amplía y complementa la noción

de poder desde los postulados de Foucault que hace en el marco del Curso del Collège de France 1977-1978, por lo tanto manifiesta que:

no obstante lo cual, dice, en el análisis del poder bajo esas relaciones es posible encontrar “isomorfismos”, “correlaciones”, “analogías técnicas” por las cuales se puede reconocer el poder en las relaciones sociales más variadas; y en tercer lugar, que el análisis de los mecanismos de poder pueden dar pauta para un “análisis global de la sociedad”, es decir, que se puede articular el estudio de esos mecanismos de poder con las historias económicas, políticas, sociales (Martínez Pacheco, 2016, p. 15).

Es así, que el poder se torna eje integrador y permanente en las prácticas en las que se evidencia violencia de este tipo, la cual es recurrente en los diferentes escenarios sociales por las formas que se desarrolla, se apropia y reproduce a partir de un fin, el cual consiste en mantener las estructuras predeterminadas que para el contexto se entiende como “buenas”. Para ejemplificar un poco, se puede determinar el racismo, el sexismo y la xenofobia como formas de materializar dichas prácticas. Teniendo en cuenta lo anterior, y buscando entender cómo opera éste tipo de violencia, se debe tener en consideración algunas formas desde las que se ha abordado partiendo de cuatro principios también llamados campos de investigación: orígenes y causas, formas de asumir, características y dinámicas y finalmente consecuencias y despliegue.

Enfatizando aún más, es indispensable tener un acercamiento al concepto de cultura, éste como segmentación del contenido, Humberto Eco (1994) plantea que “la cultura representa el modo en que, en determinadas circunstancias antropológicas, se segmenta el contenido (y, por lo tanto, se debería objetivizar el conocimiento), sin embargo siempre se ven inmersos elementos de los sistemas ideológicos” (pp. 187 - 188). Es así, que la cultura

segmenta los contenidos determinando una unidad cultural, la cual no solo separa los valores y las ideas, si no también, segmenta aquellas porciones más amplias del contenido que como se escribía anteriormente, corresponden a las ideologías.

Como se evidencia, es complejo el concepto de cultura, más aun la violencia que se gesta desde y con ella, sin embargo, se puede sintetizar que este tipo de prácticas atienden a la problematización generada a partir de la asignación valorativas que se les han dado y en consecuencia se les seguirán dando, pues se parte de la subjetividad de los sujetos que conforman una comunidad para establecer la relevancia de lo que en ella acontece, que se hace y la forma en la que se hace y en su sentido se establece lo aceptable y lo reprochable. Este tipo de violencia se practica desde los agentes participantes en los hechos, tanto de quienes la ejecutan como aquellos que la padecen, también de quienes se encuentran en el entorno inmediato o mediato que la observan o la estudian: y se califican desde creencias y valores políticos, morales, y hasta religiosos.

Así, la violencia se considera más como un factor social y cultural; José Sanmartín afirma: “el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura”, esta frase lo que establece es que si bien es cierto que todos los seres humanos mantienen unos procesos biológicos innatos a su naturaleza es a partir del constructo cultural desde donde se toman decisiones, es decir desde donde se actúa.

1.2.3 Violencia subjetiva o moral

La violencia subjetiva es otro tipo de violencia que se aparta de la concepción básica de violencia, la cual se limita a las afectaciones físicas como punto de inicio y fin de la agresión, por otra parte, la violencia subjetiva se entiende como aquella que es percibida

por determinados agentes, pero que en los hechos resulta difícilmente medible, no obstante sus efectos son similares, pues de igual forma cambian no solo los patrones de comportamiento de los sujetos si no también los del conglomerado social.

Para que se materialice este tipo de violencia, se parte tres acciones: el distanciamiento, el desplazamiento y el aprendizaje de la violencia como parte del proceso de participación en este tipo de dinámicas. Cuando se habla de distanciamiento se hace referencia a que en el desarrollo de la violencia al agresor le es más fácil ejercerla cuando media cierta distancia entre él y la víctima. Como se está desde la perspectiva la subjetividad, se entendería como la forma de descalificación y desvalorizar al otro; el distanciamiento no es solo corporal, aquí se hace alusión al desprendimiento del otro como otro en sí mismo que cae en un objetivación o cosificación, llevándolo a ser un medio para emitir un mensaje, una mercancía o un objeto de placer, en ese contexto entra en discusión una variable relevante como la moral y así desde esta práctica el distanciamiento del mismo.

En cuanto al desplazamiento según lo planteado por Joachim Bauer, son esos actos agresivos y violentos que pudiesen cambiar el objeto y el punto temporal de su manifestación, un ejemplo serio que no desencadene una agresión hacia aquel objeto que causa un malestar en alguien, sino en otro (Martínez Pacheco , 2016, p. 27). Entre las causas, se encuentran el poder que ejerce quien causa el daño, lo problemático es la poca posibilidad de identificarlo, lo que genera necesariamente un desconocimientos de la situación de agravio.

Finalmente, el aprendizaje social puede ser adquirido de dos formas o partir de dos tipos de aprendizaje; el directo y el indirecto: el primero tiene relación con que el sujeto se vea involucrado en un escenario violento, el cual tiene como característica el reforzamiento

de este tipo de conductas, atiende a contextos agresivos de familia o vecinos; este tipo de aprendizaje tendría más relación con la descripción de violencia dada al inicio del presente trabajo; es decir la violencia física. El segundo tipo es indirecto, es aquel que se genera a partir de la observación, y se da a partir de identificar esos comportamientos, este se genera principalmente mediante algún medio de comunicación (cómicos, películas, televisión), y es este ultimo de suma relevancia por ser el masivo y según confirman algunos estudios de psicología vistos desde la temporalidad, sería el inicio de una conducta violenta pues parte de la normalidad de la misma.

Aunque muchos autores plantean la violencia subjetiva también como violencia moral, la antropóloga Rita Laura Segato toma cierta distancia y plantea que la violencia moral es:

Una forma de violencia cotidiana destinada a mantener el sometimiento de la mujer a la dominación patriarcal, por medio de la dependencia económica en el hogar, la reiteración de las posiciones sociales de hombres y mujeres, su asignación de papeles y la afirmación de características como emocionales e irracionales. (Segato , 2003).

Como se observa, es una perspectiva la cual tiene como objeto de estudio particular la violencia moral y las afectaciones que esa genera en las mujeres, pues su desarrollo está enfocado a determinar cuál es la población que se ve más afectada para a partir de ella buscar formas de cambiarlas. Con lo anterior, no se afirma que exclusivamente las mujeres son las que se ven constreñidas, por el contrario todos los que se encuentran en un escenario social per se, se encuentra inmerso en dinámicas de violencia subjetiva o moral por la asignación valorativa que las comunidades dan a cada cosa, acción y decisión.

A manera de conclusión, se dice que no existe una única forma de violencia, y no solo la violencia física, aquella demostrable e identificable es la que genera agresión o daño, no con ello se busca algún tipo de justificación, es reprochable al ser objetiva y demostrable ha sido más estudiada y desde el abotamiento jurídico se ha buscado salvaguardar a las personas que se ven inmersas en este tipo de práctica. Por el contrario, se evidencia que la violencia simbólica, cultural y moral o subjetiva no ha sido muy abordada por tener como característica la subjetividad del hecho, por no ser en muchos casos reconocida e identificada pero que sin duda genera daño al otro. En este sentido de los tres tipos de violencia se puede evidenciar que pesa a tener lugares de desarrollo desde la sociología, la antropología y la psicología se encuentran elementos comunes como la relación con la manera de concebir la idea del “otro”,

Y es allí donde radica la dificultad, pues desplaza el problema de la precisión y localización de la idea de violencia, hacia el problema de la definición del otro. En principio, el otro es otro respecto de alguien (es decir que se reconoce al otro a partir de un alguien reconocido), y es a partir de como se ve y se entiende se otro que se trata, pues todo se da a partir del reconocimiento de igualdad en cuanto expectativas, deseos, derechos, etcétera; o desconocimiento e indiferencia al no reconocerlo.

Todo lo anterior expuesto en el presente capítulo, da cuenta de cómo se manifiesta y ejercen los diferentes tipos de violencia, encontrándose aquellas que son medibles como lo es la violencia físicas, bélicas; pero también las que son difícilmente medibles o percibidas, verbigracia, la violencia subjetiva, moral, así como la violencia simbólica. No obstante, es importante resaltar que existen prácticas de violencia simbólica que subvierten las lógicas de poder y se insubordinan en contra del poder sistémico que tiene lugar en escenarios

como la escuela. Es por ello que en el próximo capítulo se aborda como se comprende y las características de la violencia simbólica específicamente en la institucionalidad de la escuela.

2. TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA

En este capítulo, se establece las características de la violencia simbólica en un contexto educativo institucional (escuela), lo cual permite hacer una caracterización más detallada y precisa del fenómeno. Así también, se constituye los tipos de violencia simbólica que se han rastreado en el presente trabajo, permitiendo dar mayor claridad sobre la temática (categoría como fenómeno) a partir de ejemplos tomados desde las realidades y cotidianidades en las diferentes comunidades e instituciones, teniendo en cuenta los presupuestos epistemológicos especialmente de Pierre Bourdieu. Por ende, el lector en las próximas líneas, evidenciará cómo es que se puede manifestar las prácticas de violencia simbólica en los contextos del quehacer educativo y también cuáles son sus diferentes formas de manifestarse teniendo incidencia en la subjetivación del sujeto.

Para iniciar con la caracterización y los tipos de violencia simbólica es indispensable ahondar conceptualmente en el *habitus*, ello permite comprender las prácticas de los diferentes agentes sociales, al actuar como concepto bisagra ya que:

[P]ermite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto estas como aquellas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario, dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas (Gutiérrez, 2005, pp. 65 -66)

Desde la anterior definición, se puede entender la dimensión histórica que tiene el concepto de *habitus*, pues el pasado tiene incidencia en el presente determinando las formas de actuar de los sujetos, y las relaciones sociales que se desarrollan.

Por lo anterior, es equivocado tratar de entender un comportamiento de algún agente social desde una perspectiva temporal presente, luego que se desconocería el sentido histórico que tienen los seres humanos en cuanto seres sociales son. Ese acumulado histórico, forma un esquema de percepción, un pensamiento, una forma de actuar, acorde a las normas explícitas y no explícitas que a lo largo del tiempo se han establecido y aun se establecen.

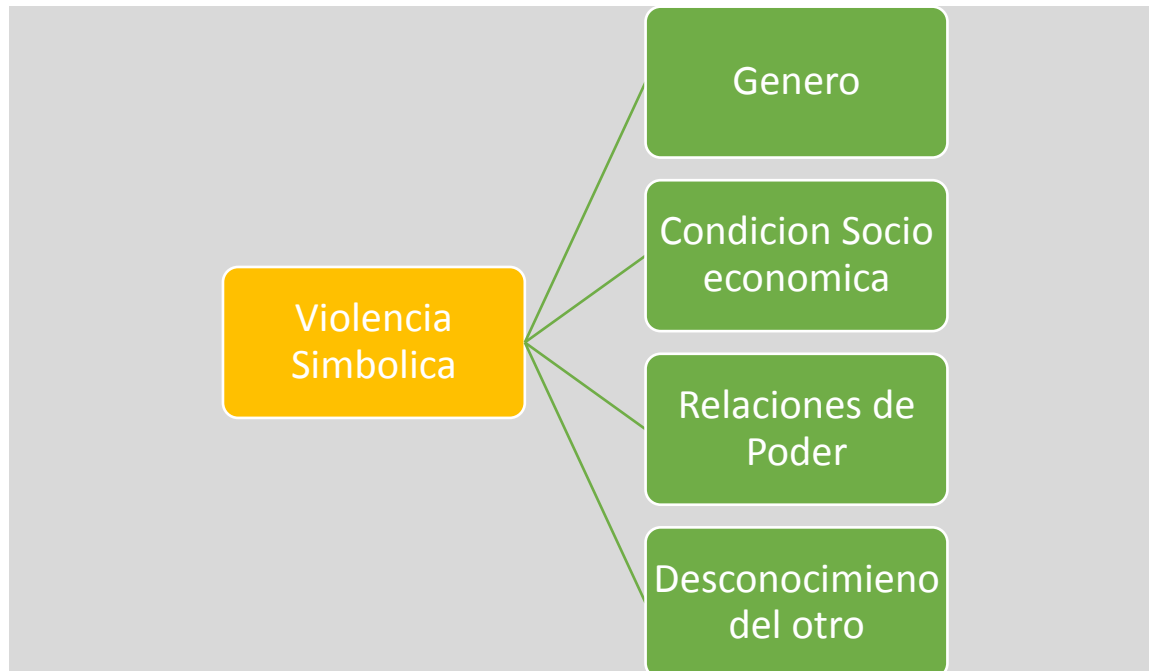
Así las cosas, el *habitus* genera resistencia, es decir; una fuerte defensa al cambio, pues tiende a asegurar su propia constancia, es un juego en el que el fin último es sobrevivir a partir de la incorporación de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas (García, 2010). Un pasado que se hace presente, un presente que no es futuro, pero que tampoco se torna pasado pues no transcurre, ahí el eje problematizador cuando ciertos preceptos construidos desde la historia se contravienen con las características y contextos de la actualidad. Adicional a ellos el *habitus* “agrupa” todas las conductas que se entiende como razonables, buenas, aceptables, o de sentido común establecidas dentro de las posibilidades de ser sancionadas positivamente por estar ajustadas a las lógicas de un determinado campo del que anticipa el porvenir objetivo y se excluye como “locuras” lo que no es para nosotros es decir las conductas destinadas a ser negativas (Bourdieu, 1992, p. 97)

Se podría afirmar, que el *habitus* es el componente que hace estática las culturas, ya que crea una serie de códigos aceptados, es decir establece una única forma de hacer y

entender las cosas. Desconociendo formas alternativas de asumir las realidades. Es en éste sentido, que se genera una pugna cuando lo impuesto y aceptado se cuestionan del porqué, por ende necesariamente tiene que posibilitar reflexionar respecto de la lógica o lógicas que se presentan como adecuadas, realmente todos y todas se encuentran representados en aquellas.

Así las cosas, es pertinente tener claridad sobre uno de los componentes más relevantes de la violencia simbólica, como lo es el *habitus*, insumo necesario para entender las características y los tipos de violencia. Por consiguiente, se determinan como principales características, no con ello se afirma que son las únicas, pero según los hallazgos si son las más recurrentes.

Ilustración 1 Características Violencia simbólica



Elaboración propia información tomada desde (García López, 2010)

2.1 Características

Se determinan como características, aquellas particularidades que se hacen recurrentes en las prácticas de violencia simbólica, a través de las cuales se vuelven sistemáticas dichas prácticas. Lo que se pretende, es determinar las particularidades de los sujetos tanto quien las practica como de aquellos que las padecen, consciente o inconscientemente. De esta forma se determina la cultura, es decir la forma en la que se actúa, estableciendo las asignaciones valorativas que se otorgan en la misma.

2.1.1 Género

Una de las características comunes evidenciada en los documentos analizados datan del género. El género como la categoría utilizada para diferenciar las construcciones sociales y culturales de las biológica, es decir; que el género en sí mismo es una construcción cultural a partir de las diferencias sexuales, que necesariamente se encuentran atado a un orden simbólico que asigna o define lo masculino y lo femenino (García López, 2010), limitándolo en la mayoría de los casos a una combinación binaria.

Ahora bien, aunque el objeto de la presente investigación no es ahondar de manera profunda en la concepción y las investigaciones sobre género propiamente dicha, es una característica de relevancia para entender las formas en las que se relacionan los hombres y las mujeres, es decir; a partir de la definición de roles. En este orden de ideas, es importante comprender que estas definiciones desde lo que define o se establece para los hombres (masculinidad) y las mujeres (feminidad), que es lo que deberían ser; no obstante se reconoce que existen otras formas de entender el género desde las teorías *queer*, que no se tratan pues desbordarían el presente trabajo (Ceballo, 2019).

Dicho ordenamiento de género, ubica a las mujeres en espacios como el hogar, el cuidado del otro, la maternidad, es decir; dentro de un espacio privado. Mientras que a los hombres le es propio el espacio público (García López, 2010). En ese sentido, los escenarios educativos son parte de los contextos públicos, es decir; el lugar propio de los hombres, y, tan solo hace algunos años la academia abrió el espacio para que confluyeran mujeres. Sin embargo, aún se conservan vestigios de aquellas percepciones que no permiten que se tengan un escenario neutral.

Con lo anterior, se puede intuir que inconscientemente ciertos espacios que hoy parecen tan naturalizados e incluyentes en los que participan mujeres y hombres, históricamente no han sido así. Las consecuencias de ello es que, a pesar de que en la teoría está en una condición de igualdad, el constructo cultural no permite que en la práctica sea de esa manera. Es por esto, que aún se encuentran facultades en las que los estudiantes son mayoritariamente hombres y otros mayoritariamente mujeres. Esto, no es de por si negativo o positivo, lo problemático son las razones de este fenómeno y encontrar que profesiones como psicología, enfermería, pedagogía infantil, entre otras; por la construcción imaginaria de cuidado asignada primordialmente a la mujer, son ellas (nosotras) las que ocupan esos espacios académicos.

Por todo lo anterior, se puede manifestar que es sutil dichas prácticas e imaginarios en donde se le asigna roles a las mujeres u hombres de manera específica sin mayor relevancia, pero todo lo que acontece en el escenario social tiene una razón de ser o de no ser, ya lo planteaba Pierre Bourdieu

La paradoja consiste en que las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y el masculino las que, al ser percibida de acuerdo a los esquemas prácticos de la visión

androcéntrica, se convierte en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concurren con los principios de esta visión del mundo [...] en particular la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de división sexual del trabajo y, a partir de ahí de todos el cosmos. La fuerza especial de la sociedad masculina procede de que acumula disposiciones: legítima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica es en sí misma una construcción social naturalizada. (Bourdieu, 2005, pp. 36-37).

Es a partir de esa construcción que se hace evidente, pero no reprochables las prácticas de discriminación y sexismo en las que los maestros con comentarios, miradas o lenguajes no verbales generan escenarios hostiles para las estudiantes mujeres ubicadas principalmente en los primeros semestres.

Es por todo lo anterior, que el género se determina como una característica que favorece la producción de prácticas de violencia simbólica en escenarios educativos, pues aun en muchos escenarios y por muchas personas no se reconoce como un espacio igualitario de participación, para aquellos que se entienden desde la perspectiva de género como diferentes. Como se puede evidenciar, es necesario que se asuma un criterio de diferencia dentro del contexto epistemológico de género, ya que no es una simple asignación de ser hombre o mujer, sino que, es la posibilidad de entenderse y reconocerse como diferente, más allá de lo establecido socialmente.

2.1.2 Condiciones socioeconómicas

Las condiciones socioeconómicas, para algunos autores, tienen mayor incidencia que el género, cuando de violencia simbólica se trata, pues se ha podido determinar que incide en el rendimiento escolar. Esto podría explicar, porque las personas de sectores socioeconómicos elevadas o que hacen parte de las elites del poder, tienen mayor capital social y cultural permitiendo incorporación de forma más fluida a estándares educativos basados en la calidad y la competitividad, lo cual es la formación en competencias (Vega Cantor, 2015).

Adicionalmente, Abelardo Castro, junto como Eduardo Mardones, Andrés Ortiz y Fabián Quiroga (2013), han realizado investigaciones más exhaustiva para establecer desde áreas de conocimiento específico como lo son las matemáticas, el estudio de dicho fenómeno, como lo es el de la violencia simbólica, determinando así, que se imponen formas de razonamiento, lo que desencadena en una contradicción entre los *habitus* de los estudiantes respecto de la forma en la que se debe razonar las matemáticas.

En sí, las manifestaciones de violencia simbólica se estarían dando entre profesor y estudiante cuando el primero invalida, desconoce e invisibiliza el razonamiento matemático de los estudiantes (Castro, Mardones, Ortiz, & Quiroga, 2013). Lo cual, ocasiona una desvinculación entre los capitales. No es correcto partir del supuesto, que todos saben lo que deberían saber, eso desconocería que el contexto es relevante en un escenario de aprendizaje. Así mismo, la existencia de manifestaciones de violencia simbólica dificulta el razonamiento matemático de los estudiantes, es decir; cuando se les impone un lenguaje que no es propio, ejemplos que no ven materializados en su proximidad hacen aún más

difícil que se entienda y asuma la importancia de las temáticas que se enseña, teniendo en cuenta que lo que se hace es una imposición del razonamiento del profesor.

La acción educativa, es la que debería mediar los diferentes capitales que se encuentran en la escuela, tanto de los profesores como de los estudiantes, pero lo que se observa es que hace aún más creciente las carencias culturales que para efectos prácticos siempre se les endilgan a los y las estudiantes. Esto, responde en gran medida a los *habitus* establecidos en los cuales se sobreentiende que hay una relación vertical, en la cual, uno de los dos intervinientes tiene el conocimiento y el otro carece del completamente.

En ese escenario, se pone en tensión la labor del profesor como facilitador en el entendimiento y procesos de aprendizajes, al interpelarse qué tipo de didácticas se están implementando, ya que no se logra un real engranaje ni articulación entre los currículos que se han establecido y los conocimientos previos de los estudiantes. Para entender el anterior planteamiento, es pertinente tener en cuenta los presupuestos epistemológicos que aporta Yves Chevallard (1999), ya que, si las formas son impuestas por el profesor, éstas responden necesariamente a las huellas de conocimiento, creencias y pensamiento de él, lo que de por sí, desvincularía al estudiante del proceso de construcción de conocimiento, dejando su capital relegado, y, por sí se estaría en un escenario de violencia simbólica.

Ahora bien, el profesor es un ser histórico, que posee una historia de vida, y, está lo acompaña como es natural y se acrecienta con el paso del tiempo. Una historia que siempre llevará a cuentas y con la cual debe lidiar para generar un escenario de enseñanza, en la que necesariamente tendrá que despojarse de sus prejuicios y logre ver al otro (su estudiante) como un sujeto con sus particularidades, entendiendo su contexto y generando a partir de aquel, las herramientas necesarias para que se dé el aprendizaje.

Afirma, que las acciones de maltrato y/o violencia simbólica que emergen en las prácticas educativas, son permeadas por un sistema cultural más amplio como el que alberga la religión, por lo cual, es indispensable que el profesor se aleje de esas construcciones que pueden atentar contra el desarrollo integral de los estudiantes, pues todo proceso de formación repercute en la construcción de identidad (Castro, Mardones, Ortiz, & Quiroga, 2013).

Se vuelve recurrente la construcción cultural en la cual se forma la historia de vida, las creencias y en ese sentido, la forma en la que se actúa, como se procede y las decisiones que se toman por ello la relevancia de generar escenarios dialécticos.

2.1.3 Relaciones de poder, una mirada desde Michel Foucault.

Es importante señalar, que las relaciones de poder no solo se dan entre parejas individuales o colectivas (Foucault, 1988), sino que también se dan en un modo de acción de unos sobre otros. Lo anterior, teniendo en cuenta que Foucault, entiende que el concepto de poder no es algo abstracto, sino que se da cuando se ejerce de parte de unos sobre otros, es decir; que el poder solo se da a través de actos. Lo cual, permite establecer que las prácticas de poder en el contexto de las relaciones, se dan necesariamente por la manifestación de actos, bien sean violentos o simbólicos.

Así las cosas, “el poder no es una especie de consentimiento” (Foucault, 1988, p. 14), es la acción de unos sobre otro que da cuándo aquel ejerce sobre este. No obstante, a esto, es importante entender que las relaciones de poder se pueden establecer, bien sea por que hay un consentimiento permanente o ha sido impuesto anteriormente, pero es inadmisibles decir que se da “por naturaleza [de] la manifestación de un consenso” (p.14).

Por ende, se puede afirmar que: las relaciones de poder son una forma de actuar que tiene como intención incidir en las acciones del otro, lo cual se da por sometimiento o desconocimiento.

Para poder entender el anterior enunciado, es importante mirar las relaciones de poder desde la perspectiva de Michel Foucault (1988), ya que propone dos elementos esenciales para que se dé la condición de relaciones de poder. Por un lado, que sobre aquel sobre quien se ejerce el poder sea reconocido como tal, y, por otro, que a este sujeto se le mantenga en dicha condición, entendido como un sujeto de acción. Lo anterior necesariamente debe generar una reacción respecto a la relación de poder establecida, que puede ser positiva o negativa.

Como se puede evidenciar, desde esta perspectiva, en los contextos educativos, se ejercen relaciones de poder, ya que se ejerce violencia, pero también una especie de consenso que se ha establecido a lo largo de la historia de la educación. Es por ello que se entiende que las relaciones de poder

Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar (Foucault, 1988, p. 15).

Por lo anterior, es que se puede afirmar que la escuela como institución, es el escenario propicio en donde se materializan las relaciones de poder, ya que, el ejercicio

pedagógico de los docentes, tiene como intencionalidad, incidir en la conciencia de los estudiantes y en lo que estos se determinan, para actuar, ya bien sea en la sociedad o en el ámbito laboral. Así las cosas, las relaciones de poder tienen como propósito conducir, gobernar o dirigir las acciones del otro en determinado contexto en el cual se le presentan múltiples opciones, pero que, a través del ejercicio de poder, adopte la decisión y acción que se le ha impuesto a través de las relaciones de poder.

Siguiendo el hilo conductor, las relaciones de poder se dan entre individuos “libres”, donde tengan oportunidad de decidir, pero que desde el sujeto activo puede tener incidencia en las decisiones y acciones del sujeto pasivo (Foucault, 1988). Si, el poder se ejerce a través de la fuerza y la coerción, se estaría frente a otras prácticas de dominación como lo es la esclavitud, y no se tendría una relación como en un, cara a cara, sino, un sometimiento de los vencedores sobre los vencidos o esclavos (Foucault, 1979). Es por ello, que las relaciones de poder, si bien no se dan con el consenso, si se puede dar a través del consentimiento, ya sea porque se ha impuesto o se tiene como dado desde vieja data.

Esas relaciones de poder, se manifiestan frecuentemente en la escuela, bien sea por el imaginario social de que es necesario someterse a lo dicho y dado por el docente, o por la posición de poder que ejerce este sobre sus estudiantes. Ello es lo que históricamente ha perpetuado y legitimado las relaciones de poder, pero que desafortunadamente en el contexto educacional, el estudiantado se ve en la carencia de poder saber qué es lo que lo determina para tener un criterio propio frente a las acciones del docente que quiere incidir en las acciones del estudiante y determinar a éste como debe de actuar en la comunidad.

2.1.4 Desconocimiento del otro y prácticas pedagógicas.

En este apartado se establece, el cómo en los escenarios educativos a través de las prácticas pedagógicas se desconoce al otro, es decir; no se busca reconocer la identidad del ser o en palabras de algunos autores la “otredad”. Lo cual, también es una característica de violencia simbólica que ha invisibilizando al otro, a partir del despoja de su identidad.

Es por ello, que se pone en tensión las formas en las que se ejercen las prácticas pedagógicas hegemónicas y como en ellas se evidencia la sistemática presencia de ejercicios de violencia simbólica; que se suscitan y se reproducen al interior de las instituciones educativas. Se parte de los elementos de análisis propuestos por la pedagogía crítica, propuestas por maestros como lo son esencialmente Peter McLaren (2001), Henry Giroux (2001) y Marco Raúl Mejía (2016) entre otros. Estos autores y educadores permiten tener los elementos necesarios para abordar los fenómenos socio-educativos que se dan al interior los escenarios educativos institucionales, haciendo un énfasis en las universidades y las formas en la que se enseñar.

Es por ello, que se cuestiona cómo dichas prácticas pedagógicas no permiten la generación de conocimiento y otro tipo de conocimiento, pues, estrategias como la memorización excesiva, la falta de interiorización de temáticas y la urgencia del cumplir el currículo, rebosan de información a los sujetos pero no permite un proceso real de aprendizaje (Cárdenas, 2016). Por lo tanto, es pertinente que se tenga en cuenta otras pedagogías, dentro de las cuales se presentan las pedagogías críticas. Dichas pedagogías, necesariamente deben ser transformadoras y revolucionarias, donde la interacción de los sujetos que se encuentran dentro del contexto del quehacer educativo, subvierta las lógicas de violencia simbólica, para hacer usos político pedagógica de la mismas, en busca de la

emancipación de los y las estudiantes desde una perspectiva crítica y propositiva de las problemáticas de sus realidades.

Esta problemática no es aislada en los diferentes momentos de la escolaridad, y la educación superior no escapa a las lógicas que atienden estos procesos. En este sentido, es importante mencionar que las prácticas educativas se encuentran inmersas en un modelo económico que determina las agendas de las naciones desde sus propios requerimientos de mercado (Vega Cantor, 2015).

Es así, que se puede evidenciar que la educación entra en las lógicas de oferta y demanda, y las pedagogías institucionales se vuelven instrumentos para que las potencialicen, causando que no se atienda, ni responda a las necesidades propias de las comunidades populares latinoamericanas (De Sousa Santos, 2010). Pues, la educación no es vista como un derecho fundamental necesario para la dignidad humana, sino como una actividad económica, materializada a través de prácticas que en términos del profesor Paulo Freire (2005) sería “educación bancaria”; verbigracia, formación de profesionales empresariales (Vega Cantor, 2015, pp. 76-82). De esta forma, se puede establecer que se ha malogrado el ejercicio académico, pues los conocimientos se han estancado de manera cíclica y se han dejado de lado los saberes populares, ancestrales y comunitarios.

Lo anterior no permite que en los escenarios educativos se medie la interlocución entre los partícipes. Ello permite afirmar que, ese proceso pedagógico institucional, no se da de manera efectiva pues se evidencia como las prácticas pedagógicas no están aportando al crecimiento del individuo y la formación integral de su proyecto de vida (Parra & Vallejo, 2013, p. 7). Determinando un eje central más en el saber que en el ser, lo cual

desconoce la presencia del otro como elemento fundamental para la construcción de su conocimiento y la transformación de su entorno inmediato.

La normalización de estos procesos empieza a generar un fenómeno en cuanto a la forma en la que se asume la educación, pues brotan manifestaciones de conductas represivas que se entiende en un primer momento de una manera necesaria a aceptable de tal manera que se ha perpetuado por generaciones, sin ser muy conscientes de que de forma implícita se reproducen fenómenos de violencia y dominación simbólica (Bourdieu, 1998). A pesar del tiempo y los intentos de reforma las prácticas educativas que invisibilizan a los sujetos estudiantiles, no han permitido un ejercicio que propenda por ser liberador.

Pero nada de lo que sucede surge de manera espontánea o por accidente, desde que se empieza a hablar de la escuela en el siglo XIX, se establece una relación directa entre Estado y educación, pues la educación garantiza la consolidación de nación que se quiere establecer. Aun hoy, se mantiene esta relación, en la que se busca un apalancamiento en la educación para consolidar lo que se quiere sea la nación. De allí que los procesos económicos sonrían de manera perspicaz a la intencionalidad de la educación, pretendiendo acercarse a la academia y hacer de ella una herramienta funcional, desde la generación de discursos sostenidos sobre los requerimientos propios como los científicos y tecnológicos, con una visión de relevancia absoluta, generando un impacto de tal envergadura que algunos teóricos la denominan la tercera revolución.

Adicionalmente se instaure la teoría de la privatización de la educación, como política principal del modelo económico (Friedman & Friedman, 1983). En esta se plantea, que el Estado debe desempeñar un papel menos participativo con relación a la financiación y administración de la educación, ya que no cuenta con la experiencia, recursos y experticia

y podría generar más inconvenientes por lo cual es deseable sea una actividad de los privados, tal como lo han planteado se quiere la cooperación voluntaria donde se asuma el valor del servicio en sus totalidades (Friedman & Friedman, 1983, p.258).

Así las cosas, se establecen más características que denota dificultades en la forma en la que se entienden y practican los procesos educativos. Se hace referencia a la aplicación de un currículo⁵, el cual busca orientar al perfeccionamiento de destrezas, habilidades, capacidades y actitudes requeridas por el mercado, ello para que garantice el aumento de la productividad de los individuos alimentando un espíritu competitivo y de rivalidad.

En ese orden de ideas, es importante decir que la tendencia de tecnocratizar los ejercicios pedagógicos en los cuales los contenidos técnicos y los procesos operativos son los más requeridos al momento contratar (Vega Cantor, 2015). Desde esta forma de ver el currículo, las ciencias sociales y humanas en los que su contenido tienen como propósito la reflexión de los diversos problemas y contextos para el desarrollo y solución del mismo, no tienen relevancia ni en su contenido ni en su carácter, según las lógicas del mercado de la educación.

Pese a que se han evidenciado algunas problemáticas que tiene la educación y más aún el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, no se ha abordado el aspecto más relevante, es decir; el ejercicio de prácticas de dominación y represión. Pues es de anotar que, esta característica o prácticas es la que dota de legitimidad y aceptación los anteriores, aun cuando en las cotidianidades se torne complicado vislumbrarlo de esta manera, ya que

⁵ El **currículo** hace refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo.

culturalmente se entiende muchos de estos actos como “normales”. Esto es posible teniendo en cuenta que a través de las diferentes practicas las subjetividades de los individuos está sujeta a los parámetros que se han perpetuado en la sociedad, dicho fenómeno es la normalización de violencias simbólica en las comunidades y sociedades modernas (Foucault, 2006, p. 74-75)

Para tener un poco más de claridad con respecto a lo que se quiere dejar en evidencia, es necesario tener de presente que

[T]odo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu & Passero, 1996 p 44).

Teniendo como premisa la anterior definición, se puede establecer que las prácticas pedagógicas denotan un alto contenido de violencia simbólica, entendiendo éstas como aquellas prácticas que legitiman el sistema de poder y resguardan la ausencia del cuestionamiento del orden establecido, desde lo impuesto por los grupos dominante. Ya que, es desde la manipulación de las construcciones simbólicas que se van gestando las formas socialmente aceptadas de entender las relaciones entre sujetos desde lo económico, lo político y lo cultural (Boudieu, 1998). Más aun cuando la significación que se les da a los imaginarios simbólicos, demarcan el contexto histórico a través de los cuales se dirime la forma de proceder y entender los contextos desde los grupos sociales.

A lo anterior, cabe agregar que, las prácticas de violencia simbólica desde las dinámicas de resistencia y liberación, son subvertidas y utilizadas para la emancipación de

las subjetividades de los actores que interactúan en el contexto educativo. Pero que desafortunadamente, la institucionalidad no legitima y, sí que menos utiliza, ya que responde a las lógicas del currículo establecido por las dinámicas de las políticas neoliberales en el mundo de la globalización educativa.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas también deberían entenderse y ser, como una forma de transformar las realidades contextuales a partir del reconocimiento de los sujetos, sus problemáticas y las formas en las que transcurren sus cotidianidades. Por lo tanto, no se puede desconocer su historia y contexto particular. Para entender de mejor manera la pedagogía, es necesario recurrir a Foucault, Bourdieu, Passeron y principalmente Bernstein, dichos autores asumen la pedagogía como “práctica discursiva” conformada por diversos dominios y analizada desde la sociolingüística. Es decir; la pedagogía no es una disciplina, sino un dispositivo de regulación de discursos/significados y de prácticas/ formas de acción, en los procesos de transformación de la cultura Parra & Vallejo (2013).

Es así, que lo central de la educación es la formación de sujetos en todas sus dimensiones, y, ese proceso solo es llevado a cabo a partir de las experiencias que se vive y los diferentes espacios educativos. Pero, esa construcción es indispensable realizarla de manera colectiva proponiendo alternativas a la asignación de sentido que en la mayoría de los casos no da lugar a cuestionamientos. Ya que, no atiende ni entiende las realidades contextuales y es donde se cuestiona la posibilidad de que la educación escolar, siga siendo un proceso tan desconectado de la vida cuando es en ella, a partir de la experiencia en la que se debería fundamentar.

En ese proceso, se inician prácticas entre dos agentes, el sujeto que enseña y/o aprende, de esa manera se estaría rompiendo la tradicional estructura jerárquica y se abriría

espacio para una relación bidireccional, en la cual los docentes tiene el propósito de enseñar, pero no se limitan exclusivamente ese acto, ya que, entienden que en ese caminar también se aprende. Así, como el estudiante primordialmente aprende pero desde sus construcciones también enseña.

Ese proceso de acción educativa dentro y fuera de la escuela, es mediado por la pedagogía, pues permite pensarse esa práctica con los requerimientos que tiene la humanidad. Desde la perspectiva de Luis Fernando Escobar Cano (2013), se haría una educación que sea, activa y crítica, en la cual se reconozca y respete al ser humano como un ser único, que no debería ser expuesto a masificaciones. Se puede inferir que se reconoce al otro, se le da el espacio que le es propio y necesario; entendiendo que sin él no acontecería esa relación.

Como la educación, según lo plantea Paulo Freire (2005), es una práctica de libertad. Esa libertad se entiende en doble vía, es decir; que partir de la práctica docente entendiéndola como la situación particular e irrepetible, que, aunque pueda contener elementos comunes mantiene sus particularidades, ya que, entra en juego la autonomía y así mismo la intencionalidad con la que se enseña. Y, la libertad de los estudiantes para apropiarse los conocimientos que consideran útiles e importantes o para que ellos hagan una apropiación de hacer a un lado los que no le encuentran relevancia o pertinencia.

La importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje, no está mediada por el ejercicio de memorización o repetición, sino que encuentra significado pertinente por la forma en la que se dinamiza los conocimientos en la aplicación y solución de problemáticas concretas que permita la resolución de los mismos. Es en ese sentido que se hace pertinente

y necesario la reflexión constantemente sobre la propia práctica, a partir de una evaluación rigurosa sobre que se está haciendo y el cómo se está haciendo (Escobar Cano , 2013).

En se procesó crítico y sobre todo propositivo de actuar, se requiere cuestionar el currículo, adaptándolo de forma transversal para que permita abarcar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes apuntando a generar una formación integral. Se evidencia así, que en la realidad hay un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad, en la que no se ve la totalidad de los conocimientos, sino la fragmentación de los mismos, y en ese proceso necesariamente se realiza una aprensión de valores, por lo que, se e empieza a entender el mundo de una forma específica particular (Parra Gutiérrez & Vallejo Villota, 2013).

Es por ello, que es muy importante cuestionar de dónde surgen los conocimientos que se han adaptado como propios, conocimientos creados después de la lucha, esos conocimientos contados por los vencedores (Foucault, Microfísica del Poder, 1979). Los organismos de gobierno, las escuelas, la sociedad, y en los últimos tiempos, los medios de comunicación masiva (De Sousa Santos: 2010), los cuales, establecen los constructos que determinan los lineamientos del estilo de vida que enmarcaran las comunidades (Bourdieu, 1997). Todo lo anterior, ha generado individuos pasivos y dóciles que en muchas ocasiones no asumen críticamente los espacios en los cuales se ven inmersos.

Con lo planteado en líneas anteriores, no se quiere afirmar que el currículo sea negativo, pero asume una carga cuestionable, por las implicaciones pedagógicas que se le asignan y aunque se pensaría difícil generar cambios significativos en este, se debe manifestar que se pueden dar dichas transformaciones si se fundamentan en la comprensión de las fuerzas sociopolíticas que influyen en las practicas pedagógicas a partir

de las cotidianidades de las aulas (Giroux, 2001). Nuevamente se trae a colación la necesidad de un profesor reflexivo, que se entienda desde y para la comunidad, encontrando en el ejercicio educativo una herramienta de construcción social.

Por todo lo anterior expuesto es que se puede establecer que en este apartado se evidenciaron dos variables: las prácticas pedagógicas y la otredad. Se articularon teniendo en cuenta que las primeras permiten la construcción del otro, el reconocimiento y participación de todos los sujetos que se ven inmersos en escenarios educativos. Así también, las pedagogías críticas busca contrarrestar las prácticas que suscitan violencia simbólica en las instituciones educativas, las cuales se pudieron evidenciar a partir del desarrollo teórico-prácticos del profesor Paulo Freire (1992), ya que él plantea el entendimiento y desarrollo de la educación de una manera distinta a la implementada en el currículo institucional, en las cuales no se permitía que el estudiante leyera su realidad en pro de generar una historia que aporte en la construcción de nuevo conocimiento.

En este sentido, se comienza a ver a la educación como un acto político ya que involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman e inciden de manera positiva en las esferas directas de los sujetos, donde no hay lugar al ocultamiento de la información, en la que no hay verdades absolutas y el conocimiento se genera de manera continua, pues es a raíz de las experiencias y reflexiones de la realidad y del entorno que se gesta el análisis, opinión, y una aproximación de la idea del conocimiento colectivo (Freire, 1992). De allí parte la invitación, necesaria para romper con la pasividad del sistema unidireccional, transformándolo en un sistema pluridireccional, en el que tengan cavidad todas las personas que conforman la sociedad, indiscriminadamente de la

condición socioeconómica, cultural o políticas. Ya que, pueden aportar desde sus escenarios desde su realidad generando un contexto interdisciplinario en el que se salvaguarda y acepta la diferencia.

Lo anterior, se da a través procesos de negociación cultural y “diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador en cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones transformadoras de ella” (Mejía, 2016, p. #).

Este, busca el empoderamiento de los sujetos a partir del conocimiento contextual de sus realidades, para ello es pertinente hacer un acercamiento a las epistemologías del sur. A partir de ellas, se pretende interiorizar y comprender, desde el análisis y desarrollo de conocimientos alternativos, siendo sociólogos de nuestras circunstancias. Por ende, para De Sousa Santos (2008), no hay justicia social sin justicia cognitiva y eso es lo que buscan las alternativas reales, no banalizar las condiciones de marginación.

Todos esos insumos, permiten el reconocimiento del otro, darle voz a aquellos que históricamente han sido invisibilizados, pues la invisibilización de una realidad es una forma de violencia que se debe disipar desde prácticas pedagógicas.

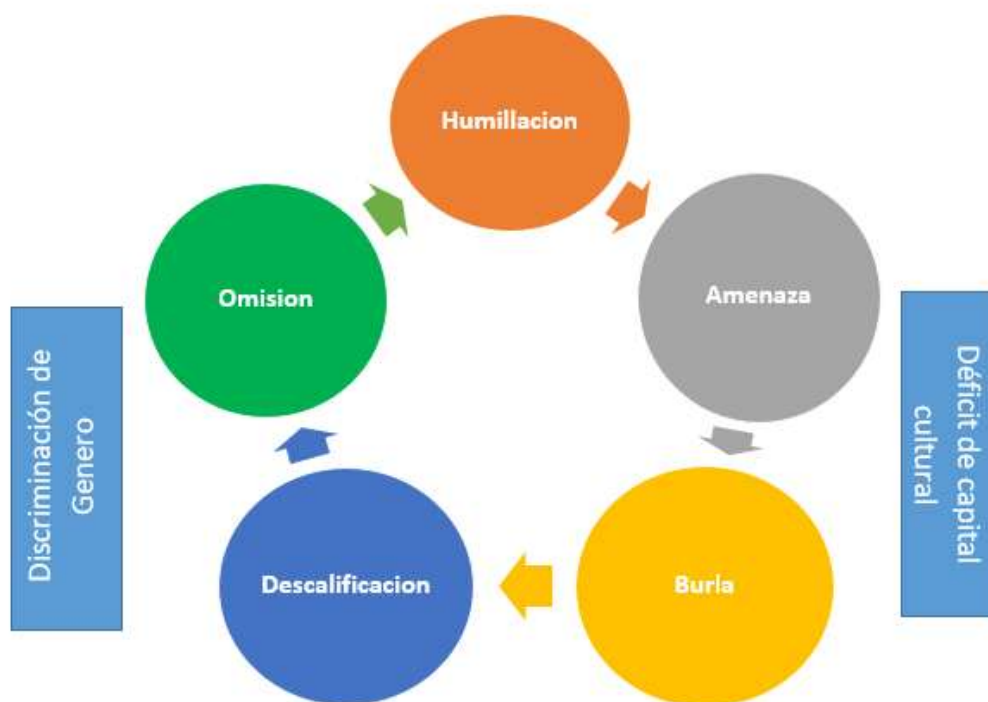
2.2 Tipos de violencia simbólica

Hasta este momento se ha presentado una única forma de entender la violencia simbólica, una negativa, la cual genera vulneración en el otro a partir del arraigado en las construcciones culturales que son aceptadas, desde lo planteado por Pierre Bourdieu y su mirada sociológica del fenómeno. Se presentarán algunos ejemplos hallados en

investigaciones que tratan este t3pico en escenarios educativos que podr3an dar una perspectiva m3s clara de c3mo se presenta.

Con posterioridad, a manera enunciativa se plantea algunas formas en las que se ha subvertido la definici3n de violencia simb3lica, para entenderla como una herramienta conceptual que llegar3a a resinificar derechos, concepciones, reconocimientos culturales a partir de pr3cticas que entienden la violencia simb3lica de forma constructiva.

2.2.1 Tipo y ejemplificaci3n



Elaboracion propia informacion tomada desde (Garc3a L3pez, 2010)

Los tipos de violencia est3n atravesados por dos grandes pr3cticas, que a su vez engloban otras m3s: la discriminaci3n de g3nero y el d3ficit de capital cultural. Estas son las dos m3s amplias que se dan cuando de violencia simb3lica se trata; ambas atienden a las

características como desconocimiento del otro y relaciones de poder y cada una enfatiza el género y las condiciones socioeconómicas (García López, 2010). Generar prácticas como la descalificación, burla, omisión, humillación y amenazas agudizan las conductas centrales. En las cuatro se antepone una construcción cultural con las asignaciones valorativas que se consideran adecuadas, encaminadas a mantener un *statu quo*. Se da como cierta una verdad, por lo que cualquier otra visión es descartada a pesar de que pueden ser pertinente o válida.

Cuadro N° 1

Elaboración propia información tomada desde (García López, 2010)

Conducta	Relato	Ampliación
Humillación	“Nos dice viejas chancradas” “¿Qué hacen aquí?” “Al fin mujeres pelo largo ideas cortas”. “ las mujeres son pecadoras”	Los profesores presentan actitudes de discriminación hacia ellas por el hecho de ser mujeres
Descalificación	¡esta es una generación de puros tontos!, ¡en mi generación éramos menos los tontos!	Se desconoce al estudiante, al realizar comparaciones temporales lo que podría entenderse como un <i>habitus</i> que no es contextual en el tiempo presente
Apariencia Física	“Señorita con ese escote se ve muy bien todo lo que dios le dio”, “con esas curvas parece modelo de revista”,	La apariencia física es un elemento a través del cual se reconocen los sujetos. Y este reconocimiento también está enmarcado en un contexto cultural en el que se ubica lo “bonito” y lo “feo”, lo estético y lo poco estético
Amenaza	“cogía de la mano a un amigo cuando íbamos a entrar a la casa de ese profesor para que pensara que era mi novio”	Se hace necesario crear una visión simbólica en la que se deje en evidencia que la mujer no está sola, es respaldada por un hombre que la protege.

A través de los relatos expuestos en el cuadro N° 1, se puede evidenciar lo problemático de la situación, más aún cuando se torna como unas conductas recurrentes, aceptadas, ignoradas y en muchas ocasiones no identificadas en sí mismas como violenta. Cuando desde ellas se generan chistes o burlas que normalizan y dan algún tipo de licencias para reproducir estas acciones.

Aunque se esperaría que los escenarios académicos fueran espacios de construcción y justicia, se evidencia que en muchos casos las jerarquías y el poder se expresan en toda su magnitud, al producirse relaciones maestro- estudiante con la carga que conlleva cada uno desde la construcción que se tiene, sabio -ignorante, antiguo- nuevo, importante- sin importancia, valiéndose de todo tipo de medios para imponerse sobre el otro. Por preocupante que parezca los medios pueden ir desde la persecución hasta la coerción,

desdibujando la intencionalidad propia del quehacer educativo, así como también la subjetividad de quien se encuentra en la condición de subordinación. Se hace evidente desde lo planteado por Alba Esperanza García López (2010), como se impone unas percepciones sobre otras, por ejemplo las estudiantes pierden esa calidad para ser identificadas como mujeres a las cuales se les puede hostigar, seducir o descalificar. Lo complejo de esta situación, es que, no es un acto consiente como otro tipo de violencia que es directa y en la mayoría de los casos intencionada.

Lo plasmado anteriormente, es el la preceptiva más común desde la cual se ha abordado la violencia simbólica, desde la cual se entiende como una herramienta negativa, pero como se enuncio al comenzar este apartado, existen unas pocas experiencias en las que se le ha dado una significación distinta y desde allí se han producido reivindicaciones de diferentes sectores primordialmente sociales.

Se habla de cómo la asignación valorativa dada a las circunstancias y cosas generan la construcción de un entramado social aceptado y protegido que desde una perspectiva muy simplista se denominaría cultura, claro, hay acercamientos mucho más amplios y técnicos para definir esta categoría. Pero, para efectos de practicidad metodológica, lo que se busca es dejar en evidencia que la violencia simbólica se denomina así por la forma en la que se ha construido, es decir; desde donde se alimenta para configurarse, la cultura. Así las cosas, no es una práctica negativa, lo negativo es esa construcción cultural que se ha establecido desde escenarios de poder.

La violencia simbólica, es así, una herramienta a través de la cual se han generado grietas desde donde se gestan formas alternativas de entender y ver las realidades contextuales. Si bien es cierto que en la academia no se ha desarrollado esta categoría de

forma amplia, es pertinente hacer un aporte epistemológico, social, cultural y empírico don se tengan los suficientes insumos teóricos y metodológicos para caracterizar y abordar la violencia simbólica como elemento en el escenario académico propiamente dicho.

Es por ello que, es importante los planteamientos en los que se ha buscado deconstruir (Derrida, 2002), a través de la re-significación cultural formas de entender y asumir la sexualidad, entendiendo la libertad como la máxima en la construcción de cualquier escenario social. Se alejan del círculo imaginario de lo “normal” ejerce ejercen su derecho a proclamar no una existencia si no su existencia.

El error radica, en pensar que existe una sola forma de hacer las cosas, una única forma de adquirir la comprensión del mundo, la eurocéntrica. Que si bien, fue referente en algún momento y a partir de ella se gestaron avances y teorías, no son las únicas maneras de entender y ver el mundo. En este sentido, es que se empieza a analizar la ecología de los saberes, en la cual no se busca ni pretende validar en términos generales abstractos los saberes, pues su valoración corresponde a la pragmática de la vida que en ella se genera (De Sousa Santos: 2010), este proceso es cíclico mas no estático entre ideas y diferentes formas de saberes.

A manera de conclusión, se puede decir, que las diferentes manifestaciones de violencia simbólica, necesariamente tienen incidencia en la subjetividad de los y las estudiantes. Si bien, es se emplean prácticas de violencia simbólica que están encaminadas al desdibujamiento e invisibilización de las realidades y sujetos que interactúan en el contexto académico, no es menos cierto, que también se subvierten dichas prácticas, para reivindicar, emancipar y empoderar a los estudiantes. Por lo tanto en el siguiente acápite, se aborda las experiencias de violencias simbólicas que han tenido lugar en Latinoamérica,

desde los movimientos y grupos subalternos, que a través de su *praxis*, han hecho uso de prácticas de violencia simbólica, dejando de lado la confrontación de violencia objetiva, e introduciéndose en las dinámicas de la confrontación simbólica, para tener una legitimación en el campo social, cultural, político, institucional y específicamente en el contexto académico.

3. VIOLENCIA SIMBÓLICA UNA OPORTUNIDAD DE REIVINDICACIÓN

En este capítulo el lector, tendrá la oportunidad de evidenciar experiencias en distintas latitudes latinoamericanas en las cuales la violencia simbólica se torna una herramienta de lucha y resistencia desde y con ella. Entendiendo que desde sus inicios se asigna una condición negativa a esa violencia simbólica por la carga epistemológica que en

sí mismo tiene la categoría *violencia*, sin embargo, la exploración documental permite establecer que, en diferentes momentos históricos, desde un ejercicio de reflexión, se ha determinado como las prácticas de violencia simbólica generan efectos tan arrolladores tales como el establecimiento de constructos culturales que se mantienen y reproducen a lo largo de los años.

Entendiendo el poder que la violencia simbólica tiene en su mensaje y en forma misma en la que se da, distintos movimientos sociales, indígenas e incluso académicos empiezan a utilizar la VS con el objetivo de generar impactos en los diferentes contextos a partir de la ruptura de estándares establecidos, creando un reconocimiento de otras formas de pensar y de actuar. Formas que controvierten los lógicos establecida. Es decir que se mantienen condiciones propias de las prácticas de VS, pero una finalidad distinta.

3.1 Otras formas de entender el género, teorías Queer

Para iniciar es necesario afirmar que las teorías *Queer* son en sí mismas prácticas políticas de resistencia pues tienen como eje central la desobediencia de género (Cabello , 2019), es decir; apartarse de la concepción establecida por la sociedad del binarismo en la que la única forma posible de entender, asumir y vivir es desde la perspectiva de lo masculino y lo femenino.

Para entender la relación entre violencia simbólica y teorías *Queer* desde el sentido y la forma en la que las primeras potencializan la generación de dichas teorías, es indispensable definir *Queer*. Esta expresión en inglés tiene como traducción literal raro, es una expresión peyorativa ya que su uso, es maricón y se emplea para referirse a las personas con disidencias sexuales. Y definir a estas teorías de esta manera es un acto de

subversión de sentido, es una forma de reapropiación política de un insulto es decir una práctica de violencia simbólica del lenguaje (Cabello, 2019).

Al referirse desde una construcción no binaria y nombrarse como el adjetivo que se emplea para descalificar una forma diferente de vida, se genera un proceso de apropiación, subversión y reproducción de un nuevo significado de esta palabra. Es una construcción colectiva que permite comprender las diversas formas de expresar el género, y las múltiples corporalidades desde la no heterosexualidad.

Adicionalmente, es un ejercicio constante por emanciparse políticamente desde las resistencias cotidianas, el nuevo uso del lenguaje, la irrupción en contextos asignados a ciertos roles sociales desde lo que se acepta culturalmente, la apropiación y construcción de otra forma de interacción. Dejando de lado la formación normalizadora en la cual se establece el fin último de los seres, un ejemplo claro de ello es la concepción de familia y la natalidad.

Como se puede intuir, las teorías *queer* son anti familia y anti natalidad, en tanto se opone a una promesa de vida heterosexual, pues no comulgan con la hetero-normatividad, al considerar que está enmarcada en una realidad asfixiante que se ve enmascarada en prácticas de violencia simbólica. Un Ejemplo de ellos es que “los niños y una niña, crecen con dibujos animados que refuerzan estereotipos del hombre y la mujer heterosexual. O un presidente entrega bonos a familias heterosexuales por su longevidad” (Cabello, 2019, p. 4). La autora afirma que, en el primer caso es un mensaje que apunta a consolidar un ideal de sujeto a partir de la construcción de identidad y género. Mientras en el segundo ejemplo se estaría frente a una fuerte discriminación a aquellos que no pueden vivir ese ideal de familia heterosexual.

Como se evidencia en el párrafo anterior, la violencia simbólica no tiene una sola cara, pues nuevamente se pone en tensión como es utilizada desde las estructuras de poder, pero también como puede ser apropiada por aquellos marginados sociales. En ese sentido, Halberstam (2008) hace uso de los dibujos animados y el arte, generando escenarios alternativos a la heteronormatividad pues toma las fuentes que en muchos contextos son desechadas como infantiles o poco académicas para de una forma creativa hacer una crítica al capitalismo o a las estructuras de parentesco. En su texto *el arte queer del fracaso* analiza el programa Bob Esponja y establece como se dan otras maneras de comunicar las formas de géneros, desde la ambigua que presenta el protagonista, el cual fluctúa entre lo femenino y lo masculino en sus relaciones con sus amigos.

Así las cosas, no solo es susceptible de crítica la construcción social en sí misma, se empieza a llevar la idea de subversión a los escenarios académicos en los que se incluyen análisis desde temas que de por sí son desechados en dichos ámbitos por carecer de “rigurosidad” o “sustento”. Sin embargo, las teorías *queer* encuentran una oportunidad de desarrollar investigaciones desde situaciones cotidianas que problematizándolas generarían nuevos escenarios de conocimiento.

Pero como se planteó en otro momento del presente trabajo, lo central está en la intencionalidad con la que se analiza la realidad. Las gafas desde las que entiende y se vive las cotidianidades. En el caso de las teorías *queer* no se busca dar una única respuesta a lo que el género significa ya que se asume que este no es estático, sino que es un acto cotidiano, abierto a transformaciones y cambios gracias al lenguaje y las acciones que se llevan a cabo.

Por ello lo *drag*, los transformistas, la transexualidad y todo lo trans, son experiencias vitales para el surgimiento y consolidación de las teorías *queer*. De hecho, una de las principales autoras de esta corriente en Estados Unidos, la filósofa Judith Butler, escribió su radical libro “El género en disputa”, entre bares gays, dónde hacían espectáculos transformistas o *drag queens*. En ese mismo libro, Butler cuestiona lo misógino del psicoanálisis, preguntándose incluso si las lesbianas tienen un falo” (Cabello, 2019, p. 3).

Es así, que se celebra la diferencia y no hay problema con que haya una acelerada confusión de los géneros, o que los límites se encuentren difuminados. Más que una molestia se entiende como una posibilidad de generar nuevas opciones de vida, una gama más amplia de perspectivas, un arcoíris de opciones de vida. No se afirma que todos deban asumir como propias estas luchas, pero si se estorbar las actuales relaciones, los estándares culturales aceptados y de donde propenden estos estándares.

Se puede concluir, que las teorías *queer* de manera implícita establecen que la intención de mantener un discurso desde la heteronormatividad atiende a unos requerimientos de sujeto apto en la sociedad en la se encuentra, de ahí que se afirme, que las sexualidades disidentes son subversivas porque rechaza las obligaciones del género, pues es esa obligación la que genera violencia al despoja de libertad a los seres. Adicionalmente es una teoría fuertemente política arraigada en los conflictos sociales, que particularmente se dan sobre la sexualidad y en ese discurso tanto de implantación como de resistencia se ven mediados por la violencia simbólica.

Siguiendo el hilo conductor, las teorías *queer*, buscan generar una transformación epistemológica a partir de un pensamiento que se vuelva teoría y propenda por tener

espacios no solo en escenarios sociales, sino también educativos, donde se cuestione de manera propositiva la normalización a través de las prácticas de violencia simbólica en las cotidianidades de sujetos.

Como se evidencian en lo planteado a lo largo del capítulo, las teorías *queer* establecen una de las formas en las que a partir de la violencia simbólica se pueden generar escenarios de resistencia y reivindicación desde las luchas sociales, despojándose de estereotipos planteados, aparta de lo convencional y dando cabida a la diversidad. También se realizó un pequeño acercamiento a las actividades educativas desde esta teoría, entendiendo la potencia multiplicadora de los procesos educativos y las prácticas pedagógicas

Así las cosas, en el siguiente capítulo el enfoque estará dado en determinar aquellas prácticas de violencia simbólica que buscan subvertir el desconocimiento del estudiante como sujeto, la invisibilización de sus saberes y la propensión por mantener unas relaciones de poder desde la autoridad impartida por el maestro. Destacando otras prácticas educativas que de una u otra manera se ha apartado de esa construcción social que estandariza la enseñanza, y generando una nueva perspectiva desde la praxis y la emancipación.

3.2 Subvirtiendo las dinámicas de violencia simbólica. Praxis de Educación popular como otra forma de violencia simbólica.

La escuela, desde sus inicios surge con una clara intencionalidad, formar los sujetos que fortalecerían y prolongarían la construcción de los estados naciones que apenas se consolidaban para siglo XIX. A pesar de que han transcurrido muchos años, esa intencionalidad se ha mantenido, pues se ha visto en la educación una forma efectiva de

divulgación para mantener las percepciones que son aceptadas culturalmente. En esas dinámicas prevalecen las estructuras jerárquicas que en muchos casos no permite que se lean las realidades contextuales invisibilizando a los sujetos, enfatizado en un currículo muchas veces descontextualizado a partir de un discurso de calidad, que sin duda genera prácticas de violencia simbólica.

Lo anterior, ha generado individuos pasivos y dóciles incapaces de asumir críticamente los espacios en los cuales se ven inmersos, aceptando realidades insólitas. Sin embargo, paralelo a esa misma historia se han hecho esfuerzos por consolidar otras formas enseñanza y aprendizaje, a partir de un énfasis particular en el aprendizaje, que tenga en cuenta el contexto pues se parte que no puede existir sujetos colectivos capaces de conservar su fortaleza y su efectividad si no se tienen consolidada unas subjetividades individuales que garantice su voluntad para una construcción colectiva (Escobar Cano , 2013).

Las pedagogías activas o progresivas, han tenido una construcción con huellas profundas en filósofos, iniciaron con Rousseau y posteriormente Dewey. El primero, exponía como máxima que la educación debía ser en gran medida práctica, es decir el niño solo aprende haciendo y con un maestro que no problematiza la autoridad, sino a partir de un acompañamiento dirigido propicio el aprendizaje, lo plasma en su obra *el emilio*. Dewey por su parte, reclamaba que el aula fuera un espacio donde se abordaran los problemas de la vida, haciendo un énfasis especial en la experiencia, que no se debería generar una ruptura con el mundo exterior, teniendo en cuenta “que la experiencia no ocurre solo al interior del cuerpo sino afuera donde también se encuentran fuentes que dan lugar a la

misma” (Dewey, 2004, págs. 82 - 83). Ambos pensadores, tienen como eje el respeto por el niño, entendiéndolo como sujeto que a partir de su aprendizaje construye libertad.

Las huellas de los filósofos fueron acentuados por algunos pedagogos como Frobel, Pestalozzi y Chapere, Decroly y Montessori, los cuales contribuyeron de diversas maneras al reconocimiento del niño como un sujeto activo en el aprendizaje. La apuesta estaba en la formación de un ser humano que pudiese ser dueño de si (Escobar, 2013).

Mientras lo descrito con anterioridad ocurría en Europa y Estados Unidos, en Latinoamérica don Simón Rodríguez adelantaba esfuerzos por difundir ideas de una enseñanza igualitaria para todas las razas y clases sociales. En el cabildo de Caracas, planteo que “los maestros se deberían preocupar –decía- por la enseñanza objetiva, con igualdad para todos. La enseñanza debería ser dirigida a lo útil y realizada teniendo en cuenta el interés del alumno. Esta educación debía estar combinada con los juegos, las diversiones y los paseos” (Ocampo, 2007, p 90) retomado (Escobar, 2013, p 137).

Como se ha evidenciado hasta este punto, se había adelantado esfuerzos por generar una educación más crítica que pusiera en otro lugar las necesidades y diera prioridades a los sujetos. Sin embargo, el punto más álgido en este sentido se dio con Paulo Freire y el desarrollo de la educación popular (EP). Se planteaba una práctica de libertad que permitiera la reivindicación de la pedagogía del oprimido, resarcido las diferencias sociales y las inequidades que del sistema devienen.

Así, se empieza a afirmar que la educación que en ese momento se impartía en los escenarios académicos, propendía por una memorización excesiva, falta de interiorización de las temáticas y una urgencia por cumplir un currículo, rebosar de información más no de

aprendizaje a los estudiantes, lo que Freire define como educación bancaria , para explicar este concepto acude a una metáfora, en la cual los estudiantes son vistos como un objeto o recipiente vacío, los cuales deben ser llenados por el educador, con depósitos correspondientes al conocimiento (1992). En este concepto y por ende en las prácticas que ellas agrupa, se ve una fuerte presencia de violencia simbólica pues se invisibiliza al sujeto, se apartada de su condición llevarlo a ser un objeto y se imponen contenidos sin tener en cuenta el contexto.

Así las cosas, la EP se entiende como un acto político que tiene que tiene una intencionalidad de transformación social, a partir de la construcción de procesos de conocimiento planeados y organizados en los que todos tengan cabida (Freire, 1992). La EP no solo se piensa ideas, se piensa la existencia a partir de la praxis de libertad. Nuevamente nos vemos evocados un uso de la construcción de la violencia simbólica en dos sentidos, en las primeras líneas del presente trabajo se expuso el “negativo”. En cuanto a la otra forma de entender dichas prácticas de violencia simbólica, es indispensable establecer que la EP es una educación subversiva, en el entendido que requiere la pedagogía de las clases dominantes como el lugar de partida para generar una práctica de libertad desde lo postulado por la “pedagogía del oprimido”.

Es el mismo oprimido que debe buscar su liberación, desde la reflexión crítica de sus realidades contextuales, pues los sujetos no se rescatan, se propende por una autoconfiguración desde la conquista individual que configure un sujeto dueño de su propio destino histórico, llegando a la una real emancipación; Lo cual permita una consolidación de otras formas de entender las realidades, más propias y alternas a las construidas desde otras latitudes.

La educación popular no ha sido ajena para Colombia, a finales de los años sesenta y setenta surgen una cantidad de movimientos populares la cual buscaba la reivindicación de derechos fundamentales y aunque en sus inicios surgió como una educación para los pobres (trabajadores) y para adultos mayores, con el paso del tiempo se fue consolidando como una propuesta educativa para la sociedad, desde la larga resistencia latinoamericana que desde la educación intenta construir otras educaciones para enfrentar la dominación (Mejía, 2016).

Esos procesos, se han podido llevar a cabo

desde la deconstrucción del concepto de Educación institucional, permitiendo así emergen en una praxis de *Sub-Versión* que permita invertir los valores conceptuales del discurso, ésta como escenario de reivindicación y resistencia en contra de la hegemonía del conocimiento impuesta por quienes detentan el poder y dominación. (Pachón, 2019).

Lo que busca esa *Sub-versión*, es el reconocimiento de la dignidad del ser humano, por lo cual se hizo necesario hacer la transvaloración, es decir entrar a cuestionar la asignación valorativa que se ha generado con relación a lo que se entiende por educación, su utilidad y la práctica en sí misma. En este constructo transvalorativo, es donde adquiere relevancia y pertinencia la transvaloración e inversión de los valores conceptuales del quehacer educativo y la misma educación (Pachón, 2019). Entrando en juego nuevamente, de dinámicas de violencia simbólica, generando una nueva construcción de sentido, problematizando lo establecido como adecuado y aceptable y generando otras opciones más incluyentes y participativas.

Tan es así, que se genera otra opción de educación, con una historia propia, que busca generar un campo conceptual, desde una epistemología diversa, que discute la epistemología universal con una propuesta pedagógica y metodológica propia desde la interculturalidad, es decir una construcción común, una propuesta desde el sur.

En conclusión la “La educación por sí sola no cambia el sistema pero si forma a las personas que van a transformar la sociedad” (Freire, 1992) en ese sentido la violencia simbólica es una herramienta que puede permitir la reapropiación de sentido, para desde ella generar otras prácticas que construyan y debiliten esa perspectiva de violencia simbólica que invisibiliza al sujeto de sus realidad. Un ejemplo fehaciente de lo anterior son las prácticas de educación popular.

3.3 Símbolos y violencia simbólica como estrategias de resistencias frente a la hegemonía institucional educativa y social. Caso del EZLN, un mundo diferente y mejor es posible

Como bien se ha planteado en capítulos anteriores, la violencia simbólica ha sido una práctica de “racismo de la inteligencia” (Bourdieu, 1990, p. 220), en donde se ha desconocido la libertad autónoma de los sujetos a través de prácticas simbólicas y discursivas con pretensión de verdad y absolutas. Dicha violencia ha contribuido a que se perpetúen las lógicas de invisibilización.

Si bien, las dinámicas de la violencia simbólica tienen una carga negativa respecto del reconocimiento del otro como ser capaz, autónomo y libre, no es menos cierto, que dentro del contexto de dominación, invisibilización y poder, surgen pensamientos y prácticas contemporáneas, que hacen uso de símbolos y las estrategias hegemónicas, para

subvertir los objetivos de colonización posmoderna, haciendo uso de pedagogías y estrategias decoloniales, que en el devenir histórico actual se han entendido como prácticas insurgentes (Walsh, 2013). En este contexto, es pertinente hablar del surgimiento de movimientos insurgentes y revolucionarios, que se han entendido la resistencia y revolución de una manera que se sale de las lógicas de la guerra fría que tiene el comienzo a la caída del muro de Berlín en 1989.

Por lo anterior, y, teniendo en cuenta las prácticas de dominación y lógicas neoliberales emanadas por las políticas económicas de la globalización, el 1 de enero de 1994, se da a conocer a la luz pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), a través de la lucha y confrontación con las Fuerzas Militares del Estado de México, cuyo jefe de Estado para aquel entonces sería, Carlos Salinas de Gortari (Subcomandante Marcos, 1994). En dicha confrontación se hizo uso de armamento bélico, y como es natural hubo confrontación armada. No obstante, a ello, lo paradójico de los insurgentes del EZLN, era que tenían (tienen) consignas, que simbólicamente poseen una carga ética importante, verbigracia, “mandar obedeciendo” (Baronnet, Mora Bayo, & Stehler-Sholk, 2011, p. 31).

A partir de este momento histórico, a lo largo de su lucha y resistencia, los Zapatistas como comunidades indígenas y acompañadas por el EZLN, han hecho uso de diferentes formas de lucha. En donde han silenciado los fusiles, pero han sido contundentes y enfáticos de seguir luchando en contra de un gobierno y políticas neoliberales que los ha invisibilizado históricamente. Ello se puede constatar, en la apropiación y uso de símbolos y discursos que han generado en la comunidad nacional como internacional, un mensaje de aceptación, legitimación, y apoyo a la reivindicación de sus justas peticiones de tierra, justicia, democracia y libertad.

Así las cosas, es pertinente mencionar, que las comunidades zapatistas han subvertido las lógicas de la lucha armada, y, más bien, han hecho uso de procesos de violencia simbólica en contra de la manipulación mediática y discursiva de la que se ha utilizado cada gobierno de turno tratando de deslegitimar las causas del neo zapatismo. Para ello, se ha entendido que es necesario tener en cuenta los procesos educativos, donde raramente exista una transformación de los niños, jóvenes y adultos que asisten a las escuelas autónomas zapatistas (Baronnet, 2015). En dicho escenario educativo, se subvierten las lógicas academicistas, y se emplean otras formas del quehacer educativo y pedagógico, donde lo simbólico tiene gran incidencia en el entendimiento del mundo y la sociedad.



Tomado de: <http://www.revistapueblos.org/blog/2013/05/24/14277/>

Adicionalmente, se puede establecer que dentro del contexto educativo zapatista, emergen dinámicas de violencia simbólica en contra posición de las lógicas hegemónicas institucionales, que se imponen desde los currículos estatales. Ello tiene un efecto importante en la comunidad indígena zapatista, ya que, han entendido que el significado de la palabra, los símbolos y la violencia simbólica, utilizada de forma subversiva, puede ser

una herramienta que exteriorice sus inquietudes, prerrogativas y reivindicaciones, de manera tal que no se visibilice o se entienda que la única forma de luchar es la confrontación armada (Velasco Yáñez, 2017).

Lo anterior, teniendo en cuenta las diferentes formas de manifestación que han tenido el EZLN para interactuar con la sociedad civil y la comunidad internacional. Por ejemplo, el silencio de las palabras, acompañado de imágenes y símbolos, han construido un imaginario diferente de lucha y resistencia en términos de la insurgencia. Ello, afortunadamente, ha tenido incidencia en las percepciones de la comunidad internacional y población civil, ya que se ha entendido, que, para incidir en la acción y determinación de dichas sociedades, es importante interactuar a través de un discurso simbólico que tenga fuerza y violencia, sí, pero sin que haya derramamiento de sangre. En otras palabras, dichas prácticas simbólicas han incidido en el actuar de la comunidad internacional, dando como resultado, la legitimidad de la lucha Zapatista.

Para clarificar se mencionan algún ejemplo. El uso del pasamontañas para los indígenas zapatistas afirman que los usan por dos razones, la primera porque al gobierno nunca le interesa mirar sus rostros hasta que los cubrieron y dos por un tema de seguridad.

Lo anterior, sirve como ejemplo de diferentes formas de lucha en donde se hace uso del simbolismo y de la violencia simbólica, como mecanismo y prácticas de resistencia, en contra de las lógicas hegemónicas de dominación y desconocimiento del otro como diferente. Por ello adquiere vigencia y pertinencia uno de los principios del EZLN tal como lo enuncia el Subcomandante Marcos, se busca la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos” (Subcomandante Marcos, 1997).

4. CONCLUSIONES

El rasteo documental realizado a partir de la producción académica de los últimos 10 años (2008 – 2018) permitió las comprensiones de la violencia simbólica a nivel teórico y práctico en el contexto colombiano y latinoamericano. Se logró determinar que teóricamente se ha manejado una comprensión mayoritariamente desde los postulados de Bourdieu, es decir la violencia simbólica entendida como un fenómeno negativo a partir de la imposición de constructos sociales aceptados desde las relaciones de poder. Es una violencia que en sí misma no es fácilmente medible ni cuantificable pues esta tan arraigada en la sociedad que se pasa por alto, de allí lo problemático e importante de la investigación pues deja en evidencia dichas prácticas.

Esta tan normalizada la violencia simbólica que se da en todos los escenarios y relaciones sociales: familia, escuela, entre otros. Y aunque se esperaría que la escuela fuera un espacio libre de cualquier práctica coercitiva es innegable que a partir de la forma en la que se concibe la educación en la actualidad desde un discurso de calidad sustentado en el modelo económico imperante los maestros entran en unas lógicas de invisibilización del sujeto, implantación de un currículo descontextualizado, falta de intencionalidad en su práctica y imposición de percepciones personales poco incluyentes y lesivas para con la formación de otros.

En ese sentido las mujeres y personal de clase sociales inferiores son las más afectadas. Las primeras por encontrarse en un espacio que desde la construcción social aun no les es propio (espacio público) mientras los segundos carecen de hábitos por las realidades lo cual genera una grave situación de discriminación y vulneración de derechos.

Comentarios misógenos, descalificaciones, humillación, burla, y omisiones son algunas de las formas materiales de prácticas de violencia simbólica.

Es una perspectiva principalmente desarrollada desde la sociología al tratar de establecer las formas en las que se gestan y trascurren las relaciones entre los sujetos, desde escenarios como la escuela y como las construcciones o en palabras de Bourdieu *habitus* son determinante en las mismas. En cuanto a la perspectiva educativa y pedagógica es de suma relevancia ya que el cuestionarse porque se actúa de la forma en la que se actúa permite una reflexión importante sobre la propia práctica, permitiendo reivindicar el ejercicio docente desde la humanización de mismo, buscando que sea un ejercicio intencionalizado que propenda por formar sujetos críticos y propositivos que busquen la transformación de sus realidades contextuales.

Sin embargo, también se pudo concluir que la anterior no es la única forma de violencia simbólica. Es adecuado hablar de violencias simbólicas en plural ya que existe más de una. La otra perspectiva corresponde a la violencia simbólica como una forma de reivindicación de derechos a partir de acciones y construcciones epistemológicas que ponen en tensión lo establecido como único, verdadero e incuestionables. Estas formas de violencia tienen un sustento en teorías subversivas pues desde las teorías críticas, teorías decoloniales, la deconstrucción y los otros procesos dados desde y para Latinoamérica se han fundamentado.

Se aparte de la normalización, se incomoda con la falta de crítica y no responde a las imposiciones. En la investigación se plantean tres ejemplos de ello, desde lo social, lo educativo y otras formas. Las teorías *queer* se entienden como una práctica política de resistencia, las cuales tienen como eje central la desobediencia de género (Cabello, 2019), es

decir apartarse de la concepción establecida por la sociedad del binarismo en la que la única forma posible de entender, asumir y vivir es desde la perspectiva de lo masculino y lo femenino. En sí su construcción y práctica es un acto de subversión de sentido, pues desde el nombre realizan un acto de VS del lenguaje al reapropiarse política de un insulto, o cuestionar las prácticas desde la heterónomas como la única forma de asumir y vivir en esta sociedad.

En cuanto a lo educativo, nos ubicamos en la educación popular, entendida como una corriente pedagógica que tiene un principio político y una clara intencionalidad ético política, emancipadora, todos ellos vinculados a la transformación social. Lo que se busca, es que el mismo estudiante busque su liberación desde la reflexión crítica de sus realidades contextuales, se propende por una autoconfiguración desde la conquista individual que configure un sujeto dueño de su propio destino histórico pero con un impacto social.

Para ello es necesario entrar a cuestionar la asignación valorativa que se ha generado con relación a lo que se entiende por educación, su utilidad y la práctica en sí misma, estableciendo porque se entiende de esa manera y a que intereses responde, que discursos se ven inmersos y como la economía a entrado establecer las dinámicas, la ruta e inclusive el lenguaje que debería ser propio de la educación.

La educación popular es una propuesta educativa para toda la sociedad, aunque en sus inicios se reconocía como una educación para pobres, adultos o para escenarios no formales, por el trasegar histórico se consolidó como una forma de enfrentamiento al neoliberalismo desde la concepción de educación que consiste en infinidad de práctica y con un desarrollo epistemológico desde Latinoamérica (Mejía, 2016).

Dicha apuesta de transformación en Latinoamérica se ha fundamentado en diferentes momentos históricos a saber, las experiencias de los padres fundadores de las nacientes naciones como el caso de Simón Rodríguez en el que buscaba una educación para todos sin distinción de raza, el desarrollo de universidades populares o de los trabajadores principalmente en Argentina y algunas de tipo anarquista en Uruguay, o más relacionadas a procesos de revolución como en México la cual entendía el contexto desde la premisa que no es lo mismo enseñar a una persona que viene de la opulencia y alguien que viene de la miseria, otro corresponde a la educación propia asumida en territorios como en Bolivia donde se plantea que solo se puede enseñar desde los lenguajes propios teniendo un fundamento importante en los procesos decoloniales, cuarta experiencia la abordada por sacerdotes y la teología de la liberación sobre el año 50 empieza que buscaba principalmente una educación con justicia y finalmente el movimiento nueva cultura de Brasil expresado principalmente por Paulo Freire que nos plantea la pedagogía del oprimido como una forma alternativa a la educación capitalista (Mejía, 2016).

Como se evidencia ha sido un largo trasegar en la concepción de nuevas formas de sentido, las cuales han buscado o buscan subvertir la asignación valorativa y en ese sentido la forma culturalmente aceptada de los procesos pedagógicos, buscando que se de un reconocimiento de la dignidad del ser humano. Así la violencia simbólica es una herramienta que ha permitido y permite la reapropiación de sentido, para desde ella generar otras prácticas que construyan y devitalicen esa perspectiva de violencia simbólica que invisibiliza al sujeto en su realidad

En esa misma línea vale la pena destacar los procesos adelantados por el ejército zapatista de liberación nacional (EZLN) en los cuales a pesar de tener armas de fuego

cambio la resistencia belica por una resistencia desde la violencia simbolica con actos que creaba consciencia no solo en la comunnidad indigena zapatista si no tambien en todos los mexicanos. Siendo un ejemplo para muchos procesos, por la inclusion y el reconimimiento del otro (hombre, mujeres y otros) , por la forma autogestionada en sus procesos productivos, la produccion academica que empezaron a generar y las consignas que guian su actuar “un mundo donde quepan muchos mundos” “ mandar obedeciendo” y “aquí manda el pueblo y el gobirno obedece” hace parte de algunas preceptos filosofiacos y practicas desarrollados por esta comunidad inigena.

Como se ha evidenciado son formas en las que a partir de la violencia simbólica se pueden generar escenarios de resistencia y reivindicación desde las luchas sociales, espacios académicos convencionales o no convencionales y espacio integrados o múltiples. Así las cosas aun quedan interrogantes y preguntas por responder pese a lo interesante de estos planteamientos aun son insuficiente las apuestas investigativas que abordan la violencia simbolica desde un proceso de revincicaion , dejando una apuesta importante para con posterioridad retomar y nutrir la presente investigación.

5. BIBLIOGRAFIA

Aguirre Rojas , C. A. (2010). *Movimientos Anrtisitémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones

Blair, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Política y cultura No 32, 9-33.

Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk , P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*.
Bogota, Colombia: Norma.

Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk , P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La
investigacion en ciencias sociales* Bogota, Colombia: Universidad de los Andes .

Baronnet, B. (2015). *La Educación Zapatista como base de la autonomía en el Sureste
Mexicano*. Educação & Realidade.

Baronnet, B., Mora Bayo, M., & Stehler-Sholk, R. (2011). *Luchas Muy Otras, Zapatismo y
autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: Universidad
Autonoma Metropolitana.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* . Mexico: Editorial Grijalbo S.A.

Bourdieu , P. (1992). *El sentido Páctico* . Madrid : Taurus.

Bordieu, P., & Passeron , J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del
sitema de enseñanza* . México: Editorial Laia, S.A.

Bourdieu, P. (1997) *El nuevo capital*, en Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.
Anagrama

Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama,

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.

Bourdieu , P. (2005). *La dominacion masculina* . Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2011) *La estrategia de la reproducción social*. Buenos Aires. Siglo XXI
Editores S.A

Cabello , C. (04 de 2019). *Teorías Queer: Crítica a la comprensión binaria del género, trasfeinismo en sudamérica y apropiación de la ofensa por las diversidades de género*. Material de curso "Introducción a las teorías feministas. Santiago de Chile , Chile : Uabierta, universidad de Chile .

Cárdenas Agudelo , S. (2016). *La movilización social por la educación MSE y la construcción de los proyectos pedagógicos alternativos - PEPAS*. En M. Acevedo , R. Gómez , M. Zuñiga , S. Gómez Obando , E. Romero Rodríguez , Y. Villa Rojas , M. Mejía, *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (págs. 185-207). Bogotá, Colombia : Ediciones desde abajo.

Castro , A., Mardones , E., Ortiz , A., & Quiroga , F. (2013). *Interacciones Alumnos - profesores en contextos de vulnerabilidad respecto de la ocurrencia de episodios de violencia Simbólica en Clases de Matemáticas*. Scielo , 29-40.

Centro de Investigación en Administración, Economía y Gestión - TEC. (2014). *El arte de elaborar el estado del arte*. Bogotá: CIADEG-TEC.

Cendales, L., Mejía , M., Muños, J., Angulo Novoa, A., Ruiz Arroyave, J., Henao Medina, G., . . . Villa Rojas , Y. P. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"*. Bogotá- Colombia: Desde Abajo.

Chevallier, Y. (1999). *El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico*. Recherches en didactique des mathématiques, 19(2), 221 - 226.

Combariza Pulido , L. J. (2017). *Cuerpo y sujeto en la escuela colombiana a inicios del siglo XX. Un acercamiento desde la noción de disciplina* Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central . Obtenido de.:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/516/TO-20613.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Derrida, J. (2002). *La Universidad Sin Condición*. California: Trotta S.A.

Dewey, j. (2004). *Educacion y experiencia*. Madrid: Eitorial Biblioteca Nueva.

De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.

Escobar , A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo* . Caracas Venezuela : Fundación Editorial el perro y la rana.

Escobar Cano , L. (2013). *Pedagogía y educación poular hoy*. En L. Cendales, M. Mejia , J. Muñoz , D. Herrera , G. Bolaños , L. Tattay, . . . N. Mendoza , *Entretejidos de ka educación popular en Colombia* (págs. 131 - 154). Bogota: Ediciones desde Abajo.

Espinel Bernal, O. (2015). *Educación para el ¿desarrollo el sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales?* Espacios en Blanco, 333 - 349.

Foucault, M. (1979). *La Microfísica del poder*. Segunda edición. La piqueta.

Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50(Nº 3).

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France 1977-1978*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- García López, A. E. (2010). *La violencia simbólica en el ámbito universitario: El caso de la carrera de psicología en la facultad de estudios superiores de Zaragoza*. 2010: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Gernika Gogaratuz, 1-33.
- Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. Barcelona : Paidós .
- Gutiérrez, A. (2005). *Las Prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra Editor .
- Halberstam , J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Barcelona: Editorial Egales.
- IDEP. (2009). *Seminario Intenacional "Bourdieu, educación y pedagogía"*. En I. p. IDEP, Seminario Intenacional "Bourdieu, educación y pedagogía" (p. 167- 177). Bogota: Imprenta Distrital.
- Jares, X. (2005). *Educar para la Verdad y la esperanza en tiempos de Globalización, guerras preventivas y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Latorre, A., Ricón , D., & Arnal , J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez Pacheco , A. (2016). *La violencia conceptualización y elementos para su estudio*. Política y Cultura, núm. 46, 7-31.
- McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* . Mexico: Siglo XXI.

- Mejía , M. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"*. En L. Cendales, M. Mejía, J. Muñoz, G. A. Medina, R. Gómez, E. Rodríguez, . . . L. Buitrago, *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"* (págs. 227- 249). Bogota, Colombia : ediciones desde Abajo
- Pachón Niño, J. R. (2016). *Decostrucción conceptual de la Educacion y el Derecho, desde los saberes y conocimientos (epistemológicos) Populares. Praxis en la UCMC*. Bogotá : Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Pachón , R. (2019). *Deconstrucción de las prácticas educativas en las facultades de derecho, desde los saberes y conocimientos populares*. Inedito.
- Paramo , P. (2013). *La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogota: Universidad Piloto de Colombia.
- Parra Gutierrez, A., & Vallejo Villota, C. (2013). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro*. Obtenido de Biblioteca clacso: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805063641/AnyellaMarcelaparra2013.pdf>
- Segato , R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia; ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Univeridad nacional de Quilmes.
- Subcomandante Marcos. (1994) *EZLN, Documentos y comunicados*. México D.F.: Era. S.A. de C.V.

Subcomandante Marcos. (Abril de 1997). *El Sueño Zapatista*. Entrevista con el Subcomandante Marcos, el Mayor Moisés y el Comandante Tacho, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (Y. Le Bot, Entrevistador)

Velasco Yáñez, D. (2017). *Mujeres Zapatistas y las luchas de género*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESCO).

Vega Cantor, R. (2015). *La Universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Oceasur.

Tomasevki, K. (29 de 12 de 2009). *Indicadores del derecho a la educación*. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador : Abya-Yala.

ANEXOS

Anexo N°1

En total se abordan 58 documentos agrupados así:

Tipo de Documento	Numero Abordado
Artículos Científicos	17
entrevista	1
Informe	3
Libros	26
Sección de libro	6
tesis	4
Parte de curso	1
Total	58



De la revisión documental total se puede concluir que el 71,43% de los documentos son latinoamericanos resaltando a Colombia, México y Argentina como los de mayor producción en temáticas de violencia simbólica desde ambas perspectivas, es decir como practica de opresión e invisibilización de los sujetos, pero también con apuestas

importantes en la reivindicación de derechos desde y con la VS entendiéndola como fenómeno que permite la resignificación valorativa en las culturas.

En cuanto a propuestas desde otras latitudes, se debe destacar a España como un país con un importante desarrollo en este sentido. Concluyendo que los países anteriormente mencionados se han reconocido históricamente por sus apuestas desde las teorías críticas.

Marco teórico y metodológico					
Autor (S)	Año	Título	Pais	Tipo de Documento	Cita
Baronnet, B	2015	La Educación Zapatista como base de la autonomía en el Sureste Mexicano.	Mexico	Artículo científico	Baronnet, B. (2015). La Educación Zapatista como base de la autonomía en el Sureste Mexicano. <i>Educação & Realidade</i> .
Cheavallar, Y	1999	El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. Recherches en didactique des mathématiques	Francia	Artículo científico	Cheavallar, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. <i>Recherches en didactique des mathématiques</i> , 19(2), 221 - 226.
Foucault, M	1988	El sujeto y el poder.	Mexico	Artículo científico	Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. <i>Revista Mexicana de Sociología</i> , Vol. 50(Nº 3).
Galtung, J.	2003	Violencia Cultural		Artículo científico	Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. <i>Gernika Gogaratuz</i> , 1-33.
Martínez Pacheco , A.	2016	La violencia conceptualización y elementos para su estudio	Mexico	Artículo científico	Martínez Pacheco , A. (2016). La violencia conceptualización y elementos para su estudio . <i>Política y Cultura</i> , núm. 46, 7-31.
Subcomandante Marcos	1997	El Sueño Zapatista. Entrevista con el Subcomandante Marcos, el mayor Moisés y el comandante Tacho, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (Y. Le Bot, Entrevistador)	Mexico	Entrevista	Subcomandante Marcos. (Abril de 1997). El Sueño Zapatista. Entrevista con el Subcomandante Marcos, el mayor Moisés y el comandante Tacho, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (Y. Le Bot, Entrevistador)
Centro de Investigación en Administración, Economía y Gestión	2014	El arte de elaborar el estado del arte.	Colombia	Informe	Centro de Investigación en Administración, Economía y Gestión - TEC. (2014). El arte de elaborar el estado del arte. Bogotá: CIADEG-TEC.
Tomasevki, K.	2009	Indicadores del derecho a la educación		Informe	Tomasevki, K. (29 de 12 de 2009). Indicadores del derecho a la educación. Obtenido de http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf
Aguirre Rojas, C	2010	Movimientos Antisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI.	Argentina	Libro	Aguirre Rojas , C. A. (2010). <i>Movimientos Antisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI</i> . Rosario: Prohistoria Ediciones
Baronnet, B., Mora Bayo, M., & Stehler-Sholk, R.	2011	Luchas Muy Otras, Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas	Mexico	Libro	Baronnet, B., Mora Bayo, M., & Stehler-Sholk, R. (2011). <i>Luchas Muy Otras, Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas</i> . México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Bourdieu, P	1990	Sociología y cultura	Mexico	Libro	Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura . Mexico: Editorial Grijalbo S.A.
Bourdieu, P	1992	El sentido Páctico	España	Libro	Bourdieu , P. (1992). El sentido Páctico . Madrid : Taurus.
Bourdieu, P	1999	Meditaciones Pascalianas	España	Libro	Bourdieu, P. (1999) Meditaciones Pascalianas, Ed. Anagrama,
Bourdieu, P	2011	La estrategia de la reproducción social	Argentina	Libro	Bourdieu, P. (2011) La estrategia de la reproducción social. Buenos Aires. Siglo XXI Editores S.A
Cendales, L., Mejía , M., Muños, J., Angulo Novoa, A., Ruiz Arroyave, J., Henao Medina, G., . . . Villa Rojas , Y. P.	2016	Pedagogías y metodologías de la educación popular. " Se hace camino al andar".	Colombia	Libro	Cendales, L., Mejía , M., Muños, J., Angulo Novoa, A., Ruiz Arroyave, J., Henao Medina, G., . . . Villa Rojas , Y. P. (2016). Pedagogías y metodologías de la educación popular. " Se hace camino al andar". Bogotá-Colombia: Desde Abajo.
Derrida J	2002	La universidad sin condición	Estados Unidos	Libro	Derrida, J. (2002). La Universidad Sin Condición. California: Trotta S.A.
Dewey	2004	Educacion y experiencia	España	Libro	Dewey, j. (2004). Educacion y experiencia. Madrid: Eitorial Biblioteca Nueva
De Sousa Santos, B	2008	Conocer desde el Sur	Chile	Libro	De Sousa Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
Escobar, A	2007	La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo	Venezuela	Libro	Escobar , A. (2007). La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo . Caracas Venezuela : Fundación Editorial el perro y la rana.
Foucault, M	1979	La Microfísica Del poder.		Libro	Foucault, M. (1979). La Microfísica Del poder. Segunda edición. La piqueta.
Freire	2005	Pedagogía deñ Oprimido	Mexico	Libro	Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
Giroux, J	2001	Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto.	España	Libro	Giroux, H. (2001).) Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto. Barcelona : Paidos .
Gutierrez, A.	2005	Las Prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu	Argentina	Libro	Gutierrez, A. (2005). Las Prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Argentina : Ferreyra Editor .
Halberstam , J.	2018	El arte queer del fracaso.	España	Libro	Halberstam , J. (2018). El arte queer del fracaso. Barcelona: Editorial Egales.

Jares, X.	2005	Educación para la Verdad y la esperanza. Entiempos de Globalización, guerras preventivas y terrorismo.	España	Libro	Jares, X. (2005). Educación para la Verdad y la esperanza. Entiempos de Globalización, guerras preventivas y terrorismo. Madrid: Popular.
McLaren, P	2001	Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución	Mexico	Libro	McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Mexico: Siglo XXI.
Paramo, P.	2003	La Investigación en Ciencias Sociales	Colombia	Libro	Paramo, P. (2013). La Investigación en Ciencias Sociales. Bogota: Universidad Piloto de Colombia.
Segato, R.	2003	Las estructuras elementales de la violencia; ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.	Argentina	Libro	Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia; ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
Velasco Yáñez, D	2017	Mujeres Zapatistas y las luchas de género. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Mexico	Libro	Velasco Yáñez, D. (2017). Mujeres Zapatistas y las luchas de género. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESCO).
Vega Cantor, R.	2015	La Universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior	Colombia	Libro	Vega Cantor, R. (2015). La Universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior. Bogotá: Océano.
Walsh, C	2013	Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.	Ecuador	Libro	Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk	1997	Más allá del dilema de los métodos. Bogotá	Colombia	Libro	Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: Norma.
Bourdieu, P	1997	El nuevo capital", en Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.	España	Libro	Bourdieu, P. (1997) "El nuevo capital", en Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama

Cabello , C	2019	Crítica a la comprensión binaria del género, trasfeinismo en sudamérica y apropiación de la ofensa por las diversidades de género. Material de curso "Introducción a las teorías feministas2	Chile	Parte del curso	Cabello , C. (04 de 2019). Teorías Queer: Crítica a la comprensión binaria del género, trasfeinismo en sudamérica y apropiación de la ofensa por las diversidades de género. Material de curso "Introducción a las teorías feministas. Santiago de Chile , Chile : Uabierta, universidad de Chile .
Cárdenas Agudelo , S	2016	La movilización social por la educación MSE y la construcción de los proyectos pedagógicos alternativos - PEPAS. En M. Acevedo , R. Gómez , M. Zuñiga , S. Gómez Obando , E. Romero Rodríguez , Y. Villa Rojas , . . . M. Mejía, Pedagogías y metodologías de la educación popular (págs. 185-207)	Colombia	Sección del libro	Cárdenas Agudelo , S. (2016). La movilización social por la educación MSE y la construcción de los proyectos pedagógicos alternativos - PEPAS. En M. Acevedo , R. Gómez , M. Zuñiga , S. Gómez Obando , E. Romero Rodríguez , Y. Villa Rojas , . . . M. Mejía, Pedagogías y metodologías de la educación popular (págs. 185-207). Bogotá, Colombia : Ediciones desde abajo.
Escobar Cano, L	2013	Pedagogía y educación popular hoy.	Colombia	Sección del libro	Escobar Cano , L. (2013). Pedagogía y educación popular hoy. En L. Cendales, M. Mejía , J. Muñoz , D. Herrera , G. Bolaños , L. Tattay , . . . N. Mendoza , Entrelazados de la educación popular en Colombia (págs. 131 - 154). Bogotá: Ediciones desde Abajo
IDEP	2009	Seminario Internacional "Bourdieu, educación y pedagogía". En I. p. IDEP, Seminario Internacional "Bourdieu, educación y pedagogía"	Colombia	Sección del libro	IDEP. (2009). Seminario Internacional "Bourdieu, educación y pedagogía". En I. p. IDEP, Seminario Internacional "Bourdieu, educación y pedagogía" (p. 167-177). Bogotá: Imprenta Distrital.
Mejía , M.	2016	Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"	Colombia	Sección del libro	Mejía , M. (2016). Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar". En L. Cendales, M. Mejía, J. Muñoz, G. A. Medina, R. Gómez, E. Rodríguez, . . . L. Buitrago, Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar" (págs. 227- 249). Bogotá, Colombia : ediciones desde Abajo

Pachón , R	2016	Decosntrucción conceptual de la Educacion y el Derecho, desde los saberes y conocimientos (epistemológicos) Populares. Praxis en la UCMC.	Colombia	Tesis	Pachón Niño, J. R. (2016). Decosntrucción conceptual de la Educacion y el Derecho, desde los saberes y conocimientos (epistemológicos) Populares. Praxis en la UCMC. Bogotá : Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
Bordieu, P., & Passeron	1996	La reproducción. Elementos para una teoría del sitema de enseñanza	Mexico	Libro	Bordieu, P., & Passeron , J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sitema de enseñanza . Máxico: Editorial Laia, S.A.
Foucault, M.	2006	Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France 1977-1978.		Libro	Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France 1977-1978. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica
Latorre, A., Ricón , D., & Arnal , J.	2003	Bases metodológicas de la investigación educativa.		Libro	Latorre, A., Ricón , D., & Arnal , J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
Pachón , R	2019	deconstrucción de las prácticas educativas en las facultades de derecho, desde los saberes y conocimientos populares	Colombia		Pachón , R. (2019). deconstrucción de las prácticas educativas en las facultades de derecho, desde los saberes y conocimientos populares. Inedito.
Subcomandan te Marcos	1994	EZLN, Documentos y comunicados.	Mexico		Subcomandante Marcos. (1994). EZLN, Documentos y comunicados. México D.F.: Era. S.A. de C.V.