

# Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente\*

Expressions of Epistemic Violence  
on Initial Teaching Training

Expressões de violência epistêmica  
na formação inicial de professores

Marcela Rivas Valenzuela\*\*

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2021  
Fecha de aprobación: 20 de enero de 2022

## Para citar este artículo

Rivas Valenzuela, M. (2022). Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente. *Pedagogía y Saberes*, (57), 111-120. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14365>

\* Artículo de reflexión derivado de investigación. Grupo de investigación Profesorado. Políticas de Formación y Praxis Profesional (Profop) DIUBB GI/VC 195723.

\*\* Alumna del Doctorado en Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: marcerivas.12@gmail.com. Orcid: [orcid.org/0000-0003-2700-758X](https://orcid.org/0000-0003-2700-758X)



## Resumen

El presente artículo de carácter reflexivo desarrolla una línea argumentativa con base a la confrontación teórica-analítica de la episteme educativa en el ámbito de la formación inicial docente. Las categorías presentadas ponen en evidencia tres tipos de expresiones de violencia epistémica derivadas de la colonialidad frente a algunos conocimientos asentados en la academia universitaria como espacio de privilegio y poder, configurando relaciones dadas en el binario pedagógico de inclusión y exclusión. El enfoque presentado permite repensar el fenómeno educativo con base a la comprensión práctica del quehacer académico, especialmente cuando algunas de estas expresiones categoriales parecieran ser ignoradas, invisibilizadas o naturalizadas dentro de los estudios pedagógicos, acto que conlleva a su enquistamiento en la praxis educativa y, por tanto, no es advertida su incidencia en la deslegitimación del otro/sujeto epistémico, como un portador legítimo de saberes y conocimientos de valor.

### Palabras clave

formación inicial docente; violencia epistémica; colonialidad; academia

---

## Abstract

This following reflexive sort of article develops an argumentative line based on the theoretical-analytical confrontation of the educational episteme in the field of initial teaching training. The categories presented show three types of expressions of epistemic violence derived from the coloniality of knowledge established in the university academy as a space of privilege and power, configuring relationships given in the teaching binary of inclusion and exclusion. The approach presented allows us to rethink the educational phenomenon based on the practical understanding of academic work, especially when some of these categorical expressions seem to be ignored, made invisible, or naturalized within pedagogical studies, an act that leads to their entrenchment in educational praxis and therefore, its incidence in the delegitimation of the other/epistemic subject, as a legitimate bearer of knowledge and knowledge of value, is not noticed.

### Keywords

initial teaching training; epistemic violence; coloniality; academy

---

## Resumo

O presente artigo reflexivo, desenvolve uma linha argumentativa a partir do confronto teórico-analítico da episteme educacional no campo da formação inicial de professores. As categorias apresentadas mostram três tipos de expressões de violência epistêmica derivadas da colonialidade na frente de alguns conhecimentos instituídos na academia universitária como espaço de privilégio e poder, configurando relações dadas no binário pedagógico de inclusão e exclusão. A abordagem apresentada, permite repensar o fenômeno educacional a partir da compreensão prática do trabalho acadêmico, especialmente quando algumas dessas expressões categóricas parecem ser ignoradas, tornadas invisíveis ou naturalizadas nos estudos pedagógicos, ato que leva ao seu enraizamento na práxis educacional e, portanto, não se percebe a sua incidência na deslegitimação do outro/sujeito epistémico, como legítimo portador de saberes e conhecimentos de valor.

### Palavras-chave

formação inicial de professores; violência epistêmica; colonialidade; academia

---

## Introducción

Pensar en los espacios educativos como escenarios desde los cuales se proyecta y confía el desarrollo y el bien social es apenas una de las ideas más naturales e idealistas heredadas dentro del discurso educativo. Sin embargo, el proceso de escolarización y formación profesional implica mecanismos de acción que violentan de alguna manera el capital cultural que portan los estudiantes, incitando en este proceso de transculturación unívoca el despojo de sus propios significados y racionalidades con miras a la adquisición de contenidos disciplinares que legitiman unas complejidades cognoscitivas sobre otras.

Asimismo, estas prácticas legitimadas de carácter visible, invisible o ignorables, intencionadas o naturales por parte de quienes hacen educación son observadas en los espacios académicos, e incluso aún con mayor aprehensión dentro de las aulas de formación inicial docente (FID), donde los valores que orientan el quehacer profesional en el marco de la equidad, inclusión y calidad desde esta perspectiva incurren como avizores en la expresión de cierto tipo de violencia epistémica resguardada en eslóganes de dulce consonancia que amparan y esconden arbitrariedades culturales dadas en mecanismos de control y poder. Por tanto, reflexionar en torno a la configuración de las prácticas de los docentes en estos espacios que gozan de mayor jerarquía o estatus social no implica su exención en el ejercicio de violencia epistémica.

El acercamiento conceptual desde el cual se propone el desarrollo del artículo implica, en primer lugar, delimitar la locución de violencia epistémica como aquella práctica discursiva con materialidad propia que lleva la confrontación, invisibilización y creación de un *otro* (sujeto) que carece de valor en sus costumbres, razonamientos, creencias, saberes y conocimientos, por mencionar algunas. Por tanto, este acervo cultural de procedencia es víctima de valoraciones negativas, punitivas y estereotipadas, que llevan, en función de este análisis reflexivo, a cuestionar la figura del estudiantado que ingresa al sistema educacional-profesional para ser transculturalizado por conocimientos que gozan de privilegio y estatus. Así, estos enfrentamientos epistémicos dentro de la formación de profesores determinan las características de praxis educativas dirigidas a la colonización epistémica, enunciadas en relaciones de inclusión y exclusión, de saber y poder, sobre las cuales se construyen realidades (Castro-Gómez, 2000) cimentadas en estructuras simbólicas como la autoridad.

De esta forma, la tesis propuesta consiste en la argumentación de tres expresiones de violencia epistémica en el contexto de la FID. Para ello, se desarrollarán tres categorías de sentido reflexivo-crítico, que surgen del análisis teórico con base en la colonialidad del conocimiento instaurado en la academia universitaria, el cual pone de manifiesto dicotomías excluyentes de autoridad, poder, ignorancia e invisibilización. La argumentación se sustenta en las siguientes dimensiones: 1) Resignificación de saberes y conocimientos profesionales. El desajuste entre la teoría y realidad, 2) Expresividad vernácula y el proceso de transculturación del habla, y 3) Espacios áulicos. El autosilenciamiento epistémico.

Finalmente, se pretende dar cuenta de la forma en que operan a nivel discursivo, procedimental y práctico estas expresiones de violencia normalizadas en la academia. Estas determinan dentro de todos los espacios educativos en los cuales se proyecta y confía el desarrollo y el bien social declarado en estas primeras líneas la reproducción de discursos con cargas valorativas validantes e invalidantes con las cuales se pretende la inserción social de los sujetos violentados en una sociedad agredida.

A continuación, la exposición de las categorías reflexivas y su estructura argumentativa.

### **Resignificación de saberes y conocimientos profesionales. El desajuste entre la teoría y realidad**

Una primera categoría reflexiva por argumentar es la que surge desde el emplazamiento crítico-teórico a la academia como contexto que, a decir de algunos autores, configura la “distribución del poder y los principios de control” (Bernstein, 1990, p. 25) que tienen lugar en el manejo de estructuras discursivas que promueven la invalidación del acervo configurado en escenarios que no consideran los principios metódicos y de rigor cartesiano. En este sentido, las instituciones de educación superior, dadas sus atribuciones científicas, han venido validando cierto tipo de conocimientos admisibles dentro del itinerario formativo del profesorado. No obstante, la presencia de otro tipo de entendimiento, como los saberes, queda relegada por no contar con auspicio y dedicación metodológica de estas instituciones, pero para ello es necesario, en primer lugar, hacer la distinción conceptual entre conocimientos y saberes.

El *conocimiento* lo entenderemos como aquel que deriva del trabajo científico con metodologías que se fundamentan en la rigurosidad, por lo tanto, es sistémico y se convierte en teoría científica. De esta manera, el conocimiento teórico puede ser señalado como aquel que es propio de la universidad, lo que le confiere validez y cabida dentro y fuera de ella, por cuanto puede ser transferible o universal en sus regularidades. No obstante, y evaluando la capacidad de estos marcos científicos, que no necesariamente pueden explicar o entender la realidad como esta es (Zemelman, s. f.), se propone la categoría Saber.

Dista de la anterior, puesto que el *saber* es aquello que portan los sujetos, el que surge del diálogo deliberativo entre la teoría y la realidad, es aquella comprensión experimentada con el tiempo de oficio y, por tanto, se construye en la experiencia. Sin embargo, por sus mismas características, no ha sido considerada válida dentro del espacio universitario. Es decir, “el concepto de saber se abre a un espacio de localización que sobrepasa los marcos establecidos por las ciencias tradicionales” (Klaus, 2002, p. 364). Autores como Tardif (2014) atribuyen al saber de los docentes un valor práctico, experiencial y social que define sus actuaciones de acuerdo con la comprensión de los contextos, más que con el conocimiento y manejo específico del contenido disciplinar adquirido durante la formación profesional docente.

Desde la concepción de Foucault (2000), quien define la condición de sometido, refiriéndose al saber sometido como el saber de la gente, que por lo demás y dentro del campo pedagógico, serían aquellos “descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos” (Pérez, 2019, p. 88). Así rotula, desde la perspectiva académica, la devaluación de todo lo que no es producto de sus límites.

De esta forma, la diferencia entre ambos conceptos radica en la teorización. Mientras que el conocimiento es validado mediante su conceptualización, el saber se encajona en el medio práctico como un conocimiento de menor valor, que por carecer del cientificismo académico no tiene cabida en el currículum prescrito. Por lo mismo, la selectividad de contenidos en el plan de formación procede a discriminar de manera jerarquizada los conocimientos frente a los saberes (Alliaud y Vezub, 2015). De esta forma, una de las tantas —y por qué no, las principales— problemáticas presentes en la FID tiene que ver con la falta de legitimación por parte de la academia de

los saberes generados por los profesores del sistema escolar, donde los especialistas —aunque carecen en su mayoría de conocimiento práctico— han venido desarrollando el diseño curricular y los profesores se limitan a aplicar o ejecutar lo mandado (Ferrada y Turra, 2012). Esto tiene

Consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento. (Zemelman, s. f., p. 1)

Lo referido constituye, dentro de las diferencias conceptuales, el análisis que devela la primera expresión de violencia epistémica, por cuanto esta discriminación entre lo que se incluye y lo que se excluye —en rigor, conocimiento/saber— tiene sustento desde el atributo de *clasificación* señalado por Bernstein (1990), que deja a la vista cómo ciertos contextos ejercen control sobre la selección de la documentación temática por enseñar, los que obedecen a prácticas selectivas dadas en el interés curricular (Grundy, 1991) de los agentes educativos que gozan de prestigio y, por tanto, determinan aquello que debe o no tener presencia en los itinerarios formativos del docente. Lo anterior estima que los contextos educacionales estén modelados implícitamente por lógicas que develan el binario pedagógico selectivo dado en criterios de inclusión (conocimiento)/exclusión (saber) y con ello una tensión epistémica que invalida al cuerpo docente como agentes constructores de conocimiento.

Esta disminución del rol epistémico profesional del magisterio, dado en la desconfianza instaurada respecto a sus prácticas metodológicas de construcción de sentido, admite dentro de la trama argumentativa presentada el referirnos a la concepción de injusticia hermenéutica (Pérez, 2019), promovida desde los centros universitarios formadores de profesores, por cuanto no solo aborda el entendimiento del saber desde la vigilancia y el descrédito, sino además la intención de soterrar las voces de los sujetos; en este caso, todo aquel fuera del contexto universitario, con el propósito de restar espacios participativos en la construcción de sentidos (Pérez, 2019). Asimismo, tal cual advierte Zemelman (s. f.), esta deslegitimación del conocimiento experiencial provocada por la ceguera científica pudiese ser incluso de mayor significancia, por cuanto la emergencia de estos saberes

escasamente sistematizados advierten la presencia de una razón o razonamiento pedagógico que da sentido y pertinencia práctica a los contenidos curriculares.

De este modo, podríamos estar leyendo las facultades y sus escuelas de educación como espacios epistémicamente incompletos, enclaustrados, por cuanto han desechado la complementariedad de saberes que surgen desde instancias que discursivamente han sido catalogadas de menor valor. Y nos atrevemos, con potencialidad de impugnación, a señalar que el saber del docente es equiparable a la disciplinariedad científica dentro del campo formativo del profesorado, por cuanto rescata de manera empírica la gran mayoría de las lagunas formativas que demanda el estudiantado de pedagogía;<sup>1</sup> por tanto, se hace prioritario estudiarlo en relación con los elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2014).

Ahora bien, a lo anterior se suma un segundo momento referido a la formación continua, es decir, la atribución del derecho de capacitación de la academia. En cuanto a ello, no es de extrañar que, dadas sus atribuciones, esta se permita el ejercicio de capacitación, entendiendo de esta forma que porta y encierra los entendimientos disciplinares que permiten fortalecer las competencias profesionales de aquellos que se encuentran en una situación de desactualización con base en el avance de los conocimientos o los extranjerismos conceptuales, entendidos como los nuevos campos temáticos que otorgan aparente progresividad a las problemáticas o situaciones contextuales que pueden ser abordadas desde la pedagogía y, por lo mismo, se insertan en la curricularidad escolar producto de su visualización exitosa en contexto internacional. De esta manera, se atiende a las realidades externas que no necesariamente tienen pertinencia para la local y, desde las cuales, la política pública, a manera de complicidad, es la que determina a través de su derecho de autoridad lo que se debe o no enseñar.

De esta forma, el desajuste entre teoría y realidad, teorías y conocimientos disciplinares temáticos predomina sobre las prácticas reales de la profesión y, evidentemente, este proceso unidireccional determina la expresión de colonialismo epistémico. Se trata de una nueva racionalidad científica totalitaria, que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se regulan por sus principios

epistemológicos y por sus reglas metodológicas, tal como viene sucediendo con el conocimiento que los docentes generan, pero no es considerado por la academia (Santos, 2009), de ahí la necesidad de resignificar y resituar los saberes del profesorado como dimensión plausible dentro de la formación docente.

## Expresividad vernácula y el proceso de transculturación del habla

Iniciamos esta segunda categoría, rememorando algunas frases icónicas que seguramente marcaron nuestra trayectoria académica y quedaron grabadas en nuestra retentiva y que, en más de una oportunidad, fueron objeto de reprimenda o censura a alguna expresión que no encajara dentro del entorno educativo: “Señor, modere su lenguaje, ¿acaso estoy pintado(a) en la pared?”, “¿Con esa boquita come pan?” o “Lávese la boca con jabón” son solo algunas de ellas. En este sentido, la acción pedagógica, para autores como Bourdieu y Passeron (1996), ejerce un acto de violencia simbólica (agregamos también violencia epistémica), sustentado en la imposición de ciertos significados selectivos y de exclusión, dados en la arbitrariedad cultural, que para la comprensión de esta segunda categoría tendrían lugar en la diferenciación entre alta y baja cultura, expresados en los recursos lingüísticos que dan espacio a la categorización del habla.

Se estima que los contextos educacionales están modelados implícitamente por códigos propios de la estratificación social, que develan el binario pedagógico selectivo dado en la inclusión/exclusión. Ahora bien, estos parámetros expresados en la selectividad de lo admisible y lo no admisible dentro del espacio educativo constatan la gradación social o el estatus asociado a contextos y, por tanto, ese manifiestan en códigos de carácter restringido y elaborado<sup>2</sup> (Bernstein, 1990), donde este se permite, mediante la autoridad educativa, modelar y corregir el habla de quienes se encuentren al margen respecto de su utilización.

En cuanto a la clasificación de los códigos propuesta por Bernstein, se dice que los códigos restringidos son particularistas en cuanto a su significado,

1 Investigaciones de carácter empírico han promovido el debate sobre la renovación curricular de la formación inicial de los docentes, entre ellas el trabajo realizado por Ferrada, Villena y Turra en el 2015, con la obra titulada *Transformar la formación. Las voces del profesorado*, a objeto de proponer un modelo formativo en la FID que considere las demandas y requerimientos de los profesores en ejercicio.

2 Bernstein, propone la clasificación entre códigos restringidos y elaborados. La distinción considera la (in)dependencia del contexto, el uso del lenguaje con mayor o menor grado de dificultad, innovación y expresión individual, así como la exposición de la individualización del pensamiento. Se relaciona con el lenguaje público y formal (Bernstein, 1977), propios de situaciones familiares y coloquiales, en contraste con el de la academia o la escuela.

pero universales de acuerdo con sus modelos, puesto que este se encuentra disponible de manera general para los usuarios en diferentes contextos, mientras que los códigos elaborados están centrados en el significativo de carácter universal<sup>3</sup>, lo que presupone un modelo discursivo particularista, de acceso restringido, propio de un colectivo asesorado por el conocimiento del acervo lingüístico de prestigio, que es el origen de la distinción en su uso.

De lo anterior, surge una segunda categoría reflexiva, relacionada con las limitantes expresivas al lenguaje del estudiantado, que obedece a una episteme personal y cultural. En este sentido, el binario pedagógico implica para la academia el uso de registros orientados al código elaborado, con formalismos contenidos en estructuras de habla acabada, “correctas”<sup>4</sup> y proxémicamente lejanas, que carecen en este sentido de los componentes sensitivos del saber expresivo. En cuanto a este último, se entiende como aquel que se adquiere en la experiencia cotidiana y que es propio del entramado vernáculo. Por lo demás, el uso y la aprehensión de este saber concede identidad cultural al sujeto, que porta en sus variaciones lingüísticas, elementos propios del grupo social, del espacio local y de estilos<sup>5</sup> que los caracterizan, es decir, sociolecto e idiolecto, respectivamente.

En el contexto anterior, repensar la estratificación de los códigos en el marco de las distinciones sociales admite rescatar el constructo teórico pronunciado por Jürgen Habermas en cuanto a la teoría de la acción comunicativa, dado en los propósitos y fines sociales de acuerdo con la configuración basal de sistemas y mundo de la vida (Robles, 2012) como estructuras sociales categóricamente definidas.

Se evidencia en lo propuesto por Habermas la configuración de un entendimiento respecto a las formas subjetivas de interacción o dinámicas sociales generadas a partir del conocimiento del individuo y sus relaciones dentro de las organizaciones dadas a la integración sistémica (los sistemas) y social (mundo de la vida) (Garrido-Vergara, 2011). Respecto de esta distinción organizacional, cabe señalar en cuanto al mundo de la vida, y sus componentes estructurales,

se consideran los rasgos propios de la cultura, la sociedad y la personalidad; estos aspectos que configuran los modelos distintivos de interacción sobre los cuales se construye la identidad de ser individual (Habermas, 1981), es decir una episteme que lo caracteriza en función de las experiencias adquiridas en la dinámica natural dada en el mundo de la vida.

Desde este planteamiento, el carácter intrínseco particular en la composición del lenguaje vernáculo, especialmente dado para las clases dominadas, recrea caracteres expresivos particulares —también denominados saberes expresivos—, que se enfrentan a las estructuras elaboradas del lenguaje racionalizado. Esta confrontación epistémica genera —como resultado de una arbitrariedad cultural dada en el poder simbólico que tiene la academia (subsistema)—, la distinción entre buen y el mal hablar. Esta distinción se recrea como resultado de la educación y, para la formación de profesionales, especialmente pedagogos, es objeto de constante evaluación y monitoreo, por cuanto el lenguaje es la herramienta de base para el ejercicio de la enseñanza. “La necesidad de alcanzar una pragmática universal, es decir, un conocimiento (o “ciencia”) sobre la lingüística capaz de integrar las estructuras (o subsistemas) universales y validados [en la] ciencia del lenguaje basada en estructuras universalizadas y válidas en cualquier contexto comunicativo” (Garrido-Vergara, 2011, s. p.) pone en evidencia el interés de abordar la segunda expresión de violencia epistémica dada en la colonialidad expresiva. Ahora bien, reconocida la importancia de la comunicación como herramienta de interacción sobre la cual se han proyectado las sociedades y sus distinciones, considerando sus fines y propósitos, cabe preguntarse qué pérdida conlleva para el estudiantado el despojo de su expresividad originaria con miras a la adquisición de un código elaborado propio de una epistemología ajena a su cuna.

En la principal pérdida consideramos *la identidad primaria*. Así como es posible identificar o caracterizar la fisionomía de un sujeto, atribuyendo rasgos distintivos que lo particularizan y diferencian de otros, es posible admitir desde el campo de la lingüística cualidades que otorgan identidad a la expresión socio-cultural y personal de los individuos. Estas formas de habla particular que caracterizan a los hablantes son portadoras de contenido histórico y contextual, que configuran los rasgos expresivos de quien comunica, manifestando las cualidades o los atributos propios del consenso social de normas dentro de un entorno natural y cotidiano. De esta forma, el sujeto adquiere y configura con identidad y pertinencia a su contexto un modelo de saber expresivo intersubjetivo, destinado

3 Entendimientos o conocimientos compartidos por la comunidad científica, por tanto comprensibles de manera transversal para el colectivo partícipe de esa comunidad o área de conocimiento.

4 Entiéndase la variabilidad de lo acertado o adecuado de acuerdo con una condición o circunstancia determinada.

5 El lingüista Eugenio Coseriu (1981), desarrolla la distinción del lenguaje sincrónico por medio de grupos (diatrático), de espacio (diatópico) y de estilos (diafásico).

a establecer una comunicación e interacción efectiva que posibilite su comprensión y participación dentro de un espacio común.

En cuanto al saber expresivo propuesto por Coseriu (Kabatek, 2017), desde las atribuciones del conocimiento se puede criticar su falta de fiabilidad, debida a su enmarcamiento de enunciación que carece de racionalidad (Habermas, 1981), por cuanto no se evidencian las estructuras propias del acervo académico legitimado como lo “socialmente aceptado” propio del código elaborado de Bernstein. De ahí, la segunda expresión de violencia epistémica que emplaza a la academia en términos de la imposición de estructuras sofisticadas —mediante un proceso de transculturación que ha promovido el empleo y la validación de un único registro capaz de sostener a través de sus recursos estilísticos orales y escritos—, la transmisión de los conocimientos y el acceso a escenarios sociales de mayor prestigio determinados en el acervo lingüístico estudiado y refinado, que excluye las formas de intercambio mediado en estructuras menos sofisticadas.

El código elaborado, por medio de sus regulaciones, induce en sus hablantes una sensibilidad hacia las implicaciones de la exclusividad y de diferencias y apunta a las posibilidades inherentes a una compleja jerarquía conceptual para la organización de la experiencia. (Bernstein, 1977, p. 136)

Por otra parte, este enmarcamiento enunciativo basado en la diferenciación de códigos rotula, por ejemplo, algunos de estos saberes expresivos como “vicios del lenguaje”, promovidos como formas incorrectas de la expresión en las llamadas competencias comunicativas. En relación con ello, algunos de estos vicios o procedimientos denominados incorrectos portan una carga ventajosa que descubre, en quien los enuncia, intenciones de recrear un lenguaje en ocasiones mucho más sensible, cercano y sincero a la naturaleza de la realidad. Así, también, es posible advertir que la propiedad léxica del buen hablar es susceptible de estrechez en el ámbito de la evocación sensitiva espontánea, en la que su empleo genera distanciamiento entre aquellos que no interactúan al mismo nivel de códigos. Esto ocurre, por ejemplo, entre estudiante y profesor, donde este último es modelo del registro y, por tanto, el principal responsable de su enseñanza. Para efectos prácticos, esta responsabilidad recae con mayor incidencia en profesores de las disciplinas humanistas.

A lo anterior, se agrega el componente de violencia simbólica, señalado por Bourdieu y Passeron, “que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones

espontaneístas de la acción pedagógica” (1996, p. 37), ante la cual, la identidad primaria en su capacidad expresiva vernácula dentro de la FID es sustituida por estructuras de habla elaboradas pertinentes, en este caso, al rol pedagógico. Lo anterior se refrenda planteando:

A medida que una persona aprende a subordinar su conducta al código lingüístico, el cual es expresión de su rol, se le ofrecen diferentes órdenes de relación [...] la transformación lingüística del rol el principal portador de significados: a través de los códigos lingüísticos, se crea la relevancia, la experiencia adquiere una forma determinada y se constriñe en la identidad social. (Bernstein, 1977, p. 132)

Por lo mismo, esta acción de violencia epistémica y simbólica nos habla de la subordinación de lo propio; de la expresividad vernácula; de la identidad primaria dada en la aprehensión del rol, que es determinado según el código lingüístico como portador de significados (bueno/malo, correcto/incorrecto, buen/mal hablar) que agreda la identidad de los grupos sociales, por cuanto los rotula y categoriza.

En consecuencia, se advierte que la expresividad vernácula que admite componentes de naturalidad, de sensibilidad de argot y recursos de estilo es categorizada como un saber comunicativo de bajo grado, el cual no es considerado y, en muchas ocasiones, es punible y censurado. La degradación a la expresividad del otro/estudiante anula la posibilidad de rescatar y promover lo primigenio, como la cultura de las localidades, de la familiaridad, de la naturalidad y, ni qué decir, de las expresiones ancestrales dentro de la FID.

Finalmente, cabe señalar que este proceso de transculturación de códigos, dentro del contexto de la formación inicial de profesores, lleva en el mejor de los casos al desarrollo de las llamadas competencias comunicativas, custodiadas y vigiladas a través de los procesos de evaluación académica. Pero también a la ficcionalidad expresiva y la alteridad, por cuanto denotan en su adquisición las características del lenguaje propiciado en un contexto controlado, vigilado e intervenido en molduras epistémicas foráneas que revisten la intencionalidad pedagógica del habla, desde el cual se construye una nueva subjetividad identitaria expresiva, dada en el escenario de la conformación del rol profesional.

## **Espacio áulico: el autosilenciamiento epistémico**

Esta última categoría por desarrollar, a diferencia de las anteriores, considera dentro de su inteligibilidad el ejercicio pacífico de la confrontación epistémica,

dado que para su expresión no es necesaria la imposición, sino más bien el asentimiento del sujeto en posición de inferior; que procura puntos de encuentro e inflexión entre aquello que porta y lo que pretende adquirir.

Pensar esta última expresión implicó repasar la experiencia académica del estudiantado, proceso en el cual fue posible advertir una forma casi imperceptible en la expresión de violencia. Si bien esto no confronta ni genera alteridades como resultado de la negación o invención del otro, sí provoca el cuestionamiento casi inconsciente respecto a la valía de los propios saberes, conocimientos y creencias personales, debido a los dispositivos o mecanismos del saber/poder referido en Castro-Gómez (2000), que alude a la investidura de autoridad en la posesión de conocimiento. En este sentido, autores como Bourdieu y Passeron (1996) señalan que toda acción pedagógica implica actos de violencia simbólica producto de un poder arbitrario, que sustentan las bases para el desarrollo de esta tercera expresión de violencia epistémica, donde nos permitimos eximir al profesorado académico, aunque no del todo, con el propósito de orientar la reflexión hacia el estudiantado como sujeto cognoscente.

Nos referimos con esto a un tipo de violencia autoimpuesta y en relación con la autenticidad testimonial objetada en sí misma, que con miras a la adquisición, retribución o recompensas procura perfilar sus significados en función de coincidir con aquello que lo condiciona (la aprobación del medio). Es un encarcelamiento determinado en la (auto)vigilancia que nos atrevemos a señalar como producto de la marginación epistémica, que no hace daño, particular e inadvertida, en la que el sujeto no se deja ver completo, por cuanto se vigila para que las oportunidades de intercambio en el aula sean capaces de equipararse a los ámbitos temáticos de estudio, lo que no admite una lucha, sino más bien un sometimiento deliberativo dirigido a lo que se proyecta aprehender mediante un vínculo intersubjetivo dado dentro del grupo áulico, como aquello dentro de los límites de lo aprobado.

En este sentido, puede observarse de acuerdo con lo planteado por Foucault, “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 2003, p. 185), que en función de esta última categoría no solo implicaría aquellos elementos externos, sino más bien los de carácter personal. Por lo mismo, esta práctica autoinfligida no alcanza a ser advertida como un acto de violencia debido a sus características prácticamente epidérmicas; los roles áulicos de estudiante y profesor comparten un contrato interactivo en el

que los educandos acallan sus significaciones, en aras de lograr un acoplamiento cognoscitivo interesado, ajustado a los lineamientos pedagógicos en virtud de la homogeneidad y unificación del resultados como dimensión autovalorativa.

Finalmente, y aunque pareciera no haber expresiones de violencia, el acto de autosilenciamiento dentro del espacio educacional implica advertir en “el papel de los alumnos [que estos] no son páginas en blanco y no se escribe sobre ellos arbitrariamente y para siempre” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 28). Por tanto, la búsqueda de la estandarización esconde en el estudiantado aquello que no se expresa, aquello que se resguarda susceptible y valioso a fin de que no sea cuestionado.

Es así como esta búsqueda de unificación y nivelación de los grupos en que los estudiantes demuestran altas capacidades de aprehensión de lo cognitivo, práctico y discursivo dentro del ámbito pedagógico podría ser indicador de una invisible práctica de autosilenciamiento, en la que recoge el modelo formativo profesional que no cuestiona. Más bien, asume con agrado las estructuras requeridas en el proceso de adquisición de los elementos del rol profesional, inadvirtiéndolo incluso algunas de las categorías anteriores.

## Conclusión y reflexión final

Si bien la academia se ha mostrado como un espacio inclusivo, abierto y participativo y promotor de libertad (especialmente de pensamiento), este análisis reflexivo interpela las atribuciones formativas que las caracterizan, especialmente cuando se ha hablado de la FID como itinerario estructurado a la luz de lógicas de autoridad y poder (Dogliotti, 2010). Esto ha determinado tensiones entre saberes, conocimientos, uso del lenguaje y autenticidad testimonial como dimensiones desde las cuales se han reproducido y legitimado algunas expresiones de violencia epistémica.

Repensar alguna de las prácticas académicas referidas dentro del contexto universitario y en el ámbito de la FID implicaría, desde esta propuesta, resituar la academia como un espacio que considere lo dialógico e inclusivo de los colectivos sociales-profesionales (estudiantes y profesores) así como sus saberes, con el propósito de enriquecer el sistema epistémico con base en la interacción, la participación y el análisis crítico.

Desde aquí, es significativo postular en primeros términos una universidad capaz de resignificar el colectivo docente como sujeto epistémico, siguiendo a Olga Lucía Zuluaga (Klaus, 2019), y con miras al



intercambio cognoscente, de manera que tanto conocimientos como saberes sean campos legítimos dentro de la formación profesional, desde los cuales puedan configurarse las nuevas líneas formativas, considerando la complementariedad ontológica en el encuentro de las realidades.

De esta forma, asumir las limitantes académicas impuestas por factores como autoridad/poder o inclusión/exclusión, a fin de resolverlas, involucraría dirigir la apertura del conocimiento a dimensiones valorativas del saber en función de objetos y conceptos que circundan lo pedagógico como ámbito de complementariedad en la construcción del sentido formador. De esta forma, se propiciaría el rescate de los valores contextuales que envuelven e inciden en el saber de los profesores y de los sujetos en formación, así como la praxis educativa en concreto, lo cual otorgaría pertinencia conceptual, metodológica y procedimental a la academia formadora desde el campo práctico de la pedagogía y abriría espacios de construcción reflexiva en los que la universidad se permita recuperar los sentidos y significaciones que residen fuera de los lindes de la academia (Zuluaga *et al.*, 2003).

Finalmente, se esperaría de esta forma y en relación con el estudio y análisis de las categorías revisadas, promover acciones deliberativas en los centros universitarios, a fin de integrar los conocimientos prácticos provenientes de los diversos escenarios educativos empíricos, que contribuyen con pertinencia a la formación sobre la base de los marcos prácticos del rol profesional docente. Con ello se busca trascender la colonialidad del conocimiento como acción académica tradicional, heredada y homogeneizadora, que no admite la renovación de lecturas a sus problemáticas epistémicas.

## Referencias

- Alliaud, A. Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: Una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130. [http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/1325\\_01.pdf](http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/1325_01.pdf)
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control*. Akal. <https://es.scribd.com/document/386678747/Clases-codigos-y-control-Bernstein-pdf>
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para la teoría de un sistema de enseñanza*. (2.ª ed.). Fontamara.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) (Eds.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8\\_castro.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf)
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761544>
- Ferrada, D. y Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Paulo Freire. Revista Pedagógica Crítica*, 11, 207-217. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.452>
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Garrido-Vergara, L. (2011). Reseña de "La teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas. *Razón y Palabra*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706036>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. (3.ª ed.). Morata.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de\\_la\\_accion\\_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf)
- Kabatek, J. (2017). La construcción de la historia del español a partir de los corpus: entre "lenguas individuales" y "tradiciones discursivas". En M. V. Calvi, B. Hernán-Gómez Prieto y E. Landone (Eds.), *El español y su dinamismo: Redes, irradiaciones y confluencias* (pp. 17-30). [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/bib\\_01/01\\_016.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/bib_01/01_016.pdf)
- Klaus, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la modernidad: Entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta de Moebio*, 45, 169-203. [www.moebio.uchile/45/robles.html](http://www.moebio.uchile/45/robles.html)

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (1.ª ed. en eBook PDF). Narcea.

Zemelman, M. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ipecal. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>

Zuluaga, O., Echeverría, A., Martínez, A.; Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.