



# Un acercamiento a la violencia simbólica en la interacción profesorado-estudiantado: lo que parece invisible

*An approach to symbolic violence in teachers and students' interaction: what seems invisible*

Recibido: 31 de enero de 2020  
Aceptado: 11 de febrero de 2020

Illyary Decire Hernández-Gasteasoro<sup>1</sup>  
\*Román Castro-Miranda<sup>2</sup>  
Celita Isabel Pinos-Rodríguez<sup>3</sup>

## Resumen

En el presente artículo se plantea el análisis de una investigación de enfoque cualitativo, que aborda la violencia simbólica en la interacción profesorado-estudiantado en una escuela de educación primaria de organización completa; es decir, en donde se imparten los seis grados de educación primaria y cuenta con una plantilla docente al 100%, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. A través de un diseño fenomenológico, con la entrevista y observación como técnicas de recolección de datos, se triangulan las categorías: perspectiva de género, concepciones del aprendizaje, interacción profesorado-estudiantado y violencia en la escuela; permitiendo sistematizar las métricas más interesantes del tema de estudio, con el objetivo de visibilizar algunas aristas de la realidad de los sujetos de investigación. En consecuencia, se describen ciertas manifestaciones de la violencia simbólica en prácticas docentes cotidianas, en aras de eficientar la educación y transitar a esfuerzos intelectuales-emocionales que permitan, de manera consciente, mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Palabras clave:** violencia simbólica, prácticas pedagógicas, discurso pedagógico, educación, género y violencia de género.

<sup>1</sup> Es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Sus temas de investigación son sobre violencia de género y estudios sobre cultura de la legalidad y los derechos humanos en la educación básica. Actualmente es docente en diversas escuelas de educación primaria. C. e.: decire.gasteasoro@gmail.com y tel. (+52) 228 294 84 45.

<sup>2</sup> Es docente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y con el reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP; realiza publicaciones sobre formación docente y escuelas multigrado. Actualmente participa en proyectos de investigación educativa nacionales e internacionales con las universidades de Baja California, Costa Rica, Chile y Barcelona, España. C. e.: romancastrobenv@gmail.com y tel. (+52) 228 127 31 76 \*Autor de correspondencia.

## Abstract

*This article presents the analysis of a qualitative approach investigation that addresses symbolic violence in the interaction of teachers-students in a primary school of complete organization, that is, in which the six grades of primary education and It has a 100% teaching staff in the city of Xalapa, Veracruz, Mexico. In this way and through a phenomenological design, with the interview and observation as data collection techniques, the categories are triangulated: Gender perspective, conceptions of learning, teacher-student interaction and violence in school; allowing systematize the most interesting metrics of the subject of study, with the aim of making visible some edges of the reality of the research subjects. Consequently, certain manifestations of symbolic violence in everyday teaching practices are described, in order to make education more efficient and move to intellectual-emotional efforts that allow, in a conscious way, to improve the teaching-learning process in primary school.*

**Keywords:** *symbolic violence, pedagogical practices, pedagogical discourse, education and gender, gender violence.*

<sup>3</sup> Es docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Egresada del Master en Desarrollo Infantil en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Cuenta con Certificación del Center for English Language Programs de New Mexico State University. Es Perfil deseable PRODEP y miembro del CA: Estudios sobre la Cultura de la Legalidad y los Derechos Humanos en la Educación. C. e.: isabelpinosr@gmail.com y tel. (+52) 228 837 87 03.

## Introducción

Sosteniendo la tesis de que todos los grupos crean condiciones cargadas de significación simbólica, las presentes líneas abordan la violencia, en este sentido, dentro de un contexto escolar, bajo la premisa de reconocer y no normalizar prácticas de enseñanza tradicionales que conceden poder impuesto, pero, al mismo tiempo, necesarias para avizorar un modelo centrado en el aprendizaje que atiende el respeto a la diversidad.

En este devenir de transformaciones educativas y sociales, se identifican formas de comportamiento en los que el uso del poder siempre estará presente, pues, como sociedad,

compartimos creencias, gustos, espacios e ideologías que convergen en temas transversales que componen la cotidianidad de la vida misma. Especialmente con la llegada de nuevas corrientes de pensamiento y el desarrollo de la diversidad cultural: en general, hablar de violencia repercute en la formación de expresiones, deseos y necesidades humanas fundamentales.

Es importante mencionar que el concepto de la violencia —a pesar de que es un término común en esta época y está presente en todos los contextos— puede confundirse con agresividad, indiferencia o cierto maltrato.

No obstante, esta concepción es correcta. Según Corsi (1990), la diferencia entre estos términos radica en que la violencia es una forma de ejercicio del poder, empleando fuerza (física, psicológica, económica, política) con la condición de un dominante y dominado, víctima y victimario, quienes adoptan roles complementarios unos con otros. Dicho de otra manera, en palabras de Sanmartín Esplugues (2004), la violencia no se encuentra en la naturaleza humana, sino en el ambiente, contexto; mientras que la agresividad es inevitable en el comportamiento de las personas.

De esta manera, la violencia simbólica es la fuerza formadora de hábitos, que, en el ámbito escolar, proporciona a quienes se han sometido a su influencia directa o indirecta esquemas de pensamiento específico y enfocados en buscar dominio susceptible de aplicarse en diferentes campos de pensamiento y acción (Peña, 2009). Por lo tanto, analizar el desempeño del profesorado frente a grupo es necesario, pues resulta emergente posicionar un punto de referencia en el comportamiento del estudiantado dentro de la escuela.

En este sentido, la violencia simbólica también se visibiliza y caracteriza de muchas formas en el currículo oculto; en palabras de Torres (2005), son todas aquellas interacciones en las aulas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no solo de las escuelas, sino en las diversas instituciones. Jackson (1998) la considera como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que exteriorizan la manera en que funcionan las escuela, es decir, como un

medio de obtener aprendizaje para los miembros de la comunidad educativa.

Por lo anterior, la violencia simbólica no es solo un acto en el que participa el profesorado de la institución, también directivos, autoridades, tutores, madres y padres de familia; de este modo, la sumisión suele ser un acto en el que participan varias figuras de la propia comunidad educativa: “No se trata de una relación entre iguales; es más bien una relación asimétrica, en la que los dos polos no están al mismo nivel, sino que uno está encima del otro y le impone su deseo y voluntad. Es una relación de dominio-sumisión” (Uruñuela, 2016, p. 82).

Algunas investigaciones (Vecina, 2006; y Carillo, 2016) sugieren que la violencia simbólica produce daños psicoemocionales y miedo en la persona sometida, y que las amenazas en las relaciones de género son una forma habitual de controlar y someter a quien se quiere subordinar. Esto es un evidente desequilibrio de poder, mayor fuerza física o más recursos psicológicos de imponer una conducta.

En relación con esta lógica, algunas ideas relacionadas con la violencia simbólica, planteadas tanto en el plano constitucional, como en los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica —como documentos base para la labor docente—, refieren lo siguiente:

- La filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional se expresa en el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Presidencia de la

República, 2019), la cual establece que la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos.

Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad, para que, a su vez, estas se realicen de manera plena, y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad en los planos local y global. Por ello, en un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y los planteles no cesarán de buscar y gestar condiciones y procesos para que el estudiantado tenga oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de equidad.

- Desde la Reforma Integral de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011), se establecieron 12 principios pedagógicos que permiten generar las condiciones esenciales de este precepto constitucional para implementar, desde el currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Asimismo, se hace referencia a incorporar temas de relevancia social en la educación

básica, donde se pueden abordar totalmente en las asignaturas de forma crítica, responsable y participativa al estudiantado, relacionando valores y actitudes, sin dejar de lado conocimientos y habilidades, lo que constitucionalmente responde a una educación integral, así como a procesos educativos que asistan al educando para obtener un pleno rendimiento en sus actividades escolares. Dicho de otra manera, se trata de gestar un espíritu informado y con capacidad crítica, socialmente vinculado a su entorno y respetuoso de la diversidad, ética y socialmente responsable y comprometido con el desarrollo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015): atributos resultantes de marcos conceptuales para una educación con perspectiva de género. Los temas de relevancia social, necesarios para su tratamiento curricular en la educación básica, son atención a la diversidad, equidad de género, atención a la salud, violencia intrafamiliar, educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera, prevención de la violencia, educación para la paz y los derechos humanos, educación vial, educación en valores y ciudadanía, entre otros.

En consecuencia, esta investigación identifica de forma implícita estos temas de relevancia social, mismos que, aunque no especifican un tratamiento didáctico en los planes y programas de estudio vigentes, merecen ser atendidos como una problemática acuñada como prioridad/reto de la educación actual. Por lo tanto, la comunidad educativa,

específicamente el profesorado de educación básica, debe asumir el reto de un abordaje transversal de la dinámica escolar y los aprendizajes esperados, curricularmente establecidos respecto al denominado Nuevo Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017), que posibilita el desarrollo de un proyecto de vida con principios de inclusión y equidad.

## Materiales y método

La escuela primaria en la que se desarrolló el trabajo de campo fue la "Salvador Díaz Mirón", con clave 30DPR2944S, ubicada en Xalapa, Veracruz. Dicha escuela cuenta con 24 aulas en las que alberga cuatro grupos por grado escolar, de las letras A, B, C y D, con capacidad para residir de 22 a 30 estudiantes. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, ya que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), su propósito es explorar, describir y comprender con base en las experiencias personales de quienes participan. Igualmente, en concordancia con Álvarez-Gayou (2003), se buscaba reafirmar la importancia que resultara para el ser humano, vincularse con el mundo a través de las experiencias vividas relacionadas con objetos, personas, sucesos y situaciones. Como resultado, el objeto de estudio de esta investigación es la violencia simbólica.

La organización de la infraestructura y espacio de la escuela se encuentran distribuidos por una biblioteca, una dirección, un salón de usos múltiples, un aula de medios, un

Tabla 1. Personal adscrito a la institución

PERSONAL	NÚMERO
Director	1
Subdirectora	1
Apoyos Técnicos Pedagógicos	2
Profesoras frente a grupo	21
Profesores frente a grupo	3
Profesores de Educación Física	3
Profesoras de Educación Física	1
Profesoras de Arte	4
Profesores de Arte	1
Profesores de Natación	4
Profesores de Inglés	1
Profesoras de Inglés	1
Profesores de Danza	1
Bibliotecarias	1
Intendentes	7
<b>Total</b>	<b>52</b>

Fuente: elaboración propia.

foro escolar, una explanada, un patio sur, una alberca con vestidores, baños para alumnas, alumnos, maestros y maestras, y áreas verdes. Asimismo, la plantilla del personal está integrada como se detalla en la Tabla 1.

El salón de 3.º B constituyó la muestra no probabilística o dirigida, de tipo por conveniencia, conformada por 19 alumnas y 10 alumnos, a quienes les imparten clases dos profesoras y tres profesores. El estudiantado está organizado en seis equipos, dentro de un aula con dos pintarrones blancos, un librero con casilleros para el estudiantado, un locker, un escritorio, un estante para la biblioteca y la ventilación necesaria.

Esto, con el propósito de resaltar las situaciones, los procesos y los episodios de este grupo escolar, a través de una muestra homogénea con un mismo perfil y ciertas características constituyentes, propias del nivel escolar, como la edad de quienes participan, entre otras.

Lastécnicas de recolección de datos utilizadas fueron la entrevista y observación. La primera

permitió profundizar en aspectos y detalles referentes a la violencia simbólica, así como delimitar su espacio-tiempo, ubicándola en un contexto para comprender su origen, relaciones y temas emergentes. Su diseño fue semiestructurada, pues, aunque se contó con una guía de cuestionamientos, se generaron otras preguntas detonadoras de respuestas extraordinarias, que se registraron empleando

**Tabla 2.** Categorías, subcategorías y aspectos considerados para el análisis e interpretación de la evidencia empírica

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS
Perspectiva de género	Comunicación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se refiere a su grupo con un sustantivo relativo a</li> <li>- El o la docente elige con mayor frecuencia para participar a</li> </ul>
	Estereotipos de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El o la docente llama la atención en su mayoría a</li> <li>- Se refiere a su grupo con un sustantivo colectivo</li> </ul>
Concepciones del aprendizaje	Trabajo en clase Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando las alumnas o los alumnos están callados pero distraídos en otras actividades, lo pasa por alto</li> <li>- Cuando no prestan atención a la clase o actividades recurre a supervisar el trabajo de las y los alumnos</li> <li>- Se muestra atento o atenta de que todas y todos participen en las actividades</li> </ul>
Interacción profesorado-estudiantado	Comunicación berval y corporal, interpersonal e intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia de manera verbal frente a sus compañeros y compañeras al alumno o alumna cuando no cumple con tareas</li> <li>- Cuando la alumna o el alumno no concluye le evidencia, señala, sanciona, frente a los demás</li> <li>- El profesor o la profesora realiza comparaciones del desempeño entre el alumnado</li> <li>- Muestra el modelo de cómo se deben realizar las actividades por medio de ejemplificar con un niño o niña</li> </ul>
Violencia en la escuela	Violencia entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra indiferente si las alumnas o los alumnos tienen conflictos entre sí</li> <li>- Ignora a alguna de las alumnas o alguno de los alumnos</li> <li>- Se percata si hay conflictos en el grupo durante la clase</li> </ul>
	Violencia simbólica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite que las alumnas y los alumnos jueguen con golpes</li> <li>- Permite que las alumnas y los alumnos se burlen de sus compañeras o compañeros cuando se equivocan</li> <li>- Pasa por alto cuando las alumnas y los alumnos se agreden de manera verbal</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

una grabadora. La segunda posibilitó el contraste de la información obtenida de forma directa de quienes participaron, ya que la descripción del objeto de estudio se sitúa en la comprensión de los procesos y sus circunstancias, las vinculaciones entre personas, así como las conexiones sociales, culturales y políticas en las cuales se desarrollan los patrones humanos.

Para la elaboración de los instrumentos, la Tabla 2 sirvió para recuperar las categorías y subcategorías de la investigación, así como los aspectos a aplicar, bajo la idea de sistematizar la información recolectada. Los instrumentos fueron validados y analizados por un experto para determinarlos, brindar confiabilidad y precisión a la investigación.

## Resultados

El análisis de los resultados se desprende de la evidencia empírica de las entrevistas semiestructuradas y de los guiones de observación. Las categorías y subcategorías planteadas fueron determinadas a partir de

la revisión de diversos referentes teóricos, sin olvidar los planes y programas vigentes 2011 y 2017 para la educación básica (Tabla 3).

En el interés por mostrar los resultados de cada una de las categorías y subcategorías de la presente investigación, se identificó una vinculación, a partir de los referentes bibliográficos, para realizar una triangulación entre lo que se dice y se hace en la práctica docente, por lo que algunos resultados darán respuesta a más de una subcategoría.

En lo referente a la categoría *Perspectiva de género*, la comunicación inclusiva no se hizo evidente, ya que todo el profesorado involucrado en clase siempre se dirige al estudiantado en género masculino: “Les digo jóvenes, niños, señores; señores es para cuando es algo más serio, niños, es término medio, jóvenes es cuando estamos trabajando bien” (ENF3-09-CN); “Siempre les digo chicos” (ENF4-09.CV) “Cuando es mixto, pues les digo alumnos, niños, chicos” (ENF5-11.EF).

En la subcategoría *Estereotipos de género*, la evidencia recabada en las entrevistas arroja

Tabla 3. Categorías y subcategorías de la violencia

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Perspectiva de género	Comunicación inclusiva Estereotipos de género
Concepciones del aprendizaje	Trabajo en clase Aprendizaje
Interacción profesorado-estudiantado	Comunicación verbal y corporal, interpersonal e intrapersonal
Violencia en la escuela	Violencia entre pares Violencia simbólica

Fuente: elaboración propia.

que las niñas aprenden más que los niños; asimismo, las y los entrevistados coincidieron en que el género femenino tiende a poseer mayor facilidad para el aprendizaje.

En la subcategoría *Trabajo en clase*, el profesorado externó que las niñas muestran mejor desempeño en las actividades de limpieza, orden y entrega con prontitud; esto se relaciona con que ellas aprenden mejor y más rápido. Además, se demerita al género masculino por no ser ordenado o porque, desde la perspectiva del profesorado, no mantiene una atención tan persistente como las niñas. Y al triangular con la evidencia derivada de los guiones de observación, resultó en violencia simbólica de parte del profesorado hacia el estudiantado.

Se encontraron otras prácticas pedagógicas habituales en esta subcategoría, las cuales están relacionadas con un enfoque conductista, pues es evidente el uso del castigo como forma de presión hacia el estudiantado. Por ejemplo, al preguntar al profesorado acerca del discurso o argumento que utilizan cuando las alumnas y los alumnos no cumplen con las tareas, contestaron que tienen conocimiento de que deben realizar sus actividades para obtener beneficios: "Ellos saben que deben terminar para poder salir al recreo, [si no la han acabado] entonces se quedan en el recreo a terminar; también les pongo actividad incompleta [refiriéndose a unas notas en su cuaderno]" (ENF1-08-T).

En la categoría *Interacción profesorado-estudiantado*, se encontró una íntima relación con las subcategorías *Interpersonal* e

*Intrapersonal*. En el resultado del análisis de la entrevista, llama la atención la respuesta de un profesor: "Es que a veces los niños traen una actitud diferente, yo no me puedo meter en las situaciones sentimentales con ellos, y a veces traen problemas desde casa y no soy psicólogo para ayudarle a resolver sus problemas" (ENF5-11-EF).

En este sentido, en la *Comunicación Verbal y Corporal* se encontró que el profesorado utiliza llamadas de atención (verbales) y, en su mayoría, menciona hacerlo de manera frecuente en forma privada o en general; y asocian la palabra "regaño" con las llamadas de atención, por lo que la carga simbólica de esta palabra se relaciona con las "malas conductas".

La falta de vinculación y entendimiento del profesorado evidencia una carente mirada integral de las expectativas del enfoque humanista. Por lo tanto, en la subcategoría de *Intrapersonal*, se relaciona con evidencia de conductas (EC), en el que el profesorado considera: "Es importante, porque si no se aprende del ejemplo, no saben qué hacer" (ENF1-08-T). De tal forma, la mayor parte del profesorado, al menos en cierta ocasión, muestra un modelo de aprendizaje o de realización de actividades con ejemplos de las niñas y niños del grupo.

Respecto a la categoría *Violencia en la escuela*, la perspectiva de quien se entrevistó coincide en que se da entre iguales, relacionándola con el *bullying*: "Insisto, como yo creo que es algo muy natural en el humano, se puede ver de niño a niño, entre compañeros,



los mismos niños; se puede ver de maestro a alumno, de alumno a maestro, porque a veces también sucede" (ENF4-09-A). Esto refleja la persistente invisibilidad de la violencia, que se está generando en el ámbito institucional, y en la que pudiera estar involucrada toda la comunidad educativa.

Al indagar sobre sus saberes respecto al término de violencia, dos de ellos coinciden en que es una agresión para otro: "Es incomodar ya sea de manera física o verbal" (ENF3-09.CN), así como "Uso drástico de la fuerza o del poder" (ENF4-09-A). Como se mencionó anteriormente, la violencia simbólica no implica solo el uso de la fuerza, va más allá, situada en el poder del dominado y dominador.

Por último, al explorar los saberes en cuanto al concepto de violencia simbólica, hubo varias respuestas que reflejan cierto dominio o conocimiento parcial de dicha categoría; sin embargo, en el quehacer docente se denota la incongruencia entre el decir y el hacer: "Alguna acción que se realiza que conlleva violencia pero de manera muy subliminal, por así decirlo, que pareciera no ser violencia pero si lo hace" (ENF4-09-A); "Yo creo que tiene que ver con lo que quizá no se puede ver, con cosas pequeñas o que no pensamos que pasan" (ENF1-08-T).

## **Discusión y conclusiones**

Toda esta violencia, que parece ser invisible por su frecuencia, no es otra cosa que violencia determinada y directa que atenta contra los ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo

deducir que la noción de violencia simbólica está presente; sin embargo, en el quehacer docente aún no se visibiliza para su atención diversificada, en aras de un desarrollo integral y armónico.

Uno de los alcances inherentes, desde la propia aplicación de los instrumentos, fue que los participantes mostraron un nivel reflexivo ante la temática, en vinculación con su propia práctica docente. No obstante, no se puede presuponer que existe una relación entre el profesorado y estudiantado, mientras el maestro o la maestra sean vistos como una figura cerrada, rigurosa, sin una visión de que su trabajo estriba en un contexto mayor al escolar.

Como se puede percibir, estos resultados también muestran ciertas concepciones del profesorado acerca del aprendizaje, pues lo vinculan directamente con el género. Por lo cual, la comunicación inclusiva es una necesidad latente en nuestra sociedad, y, con el devenir de los años y las nuevas corrientes sociales, se busca dignificar al género femenino y dejar de estigmatizar al masculino en ámbitos como el desempeño escolar.

Las instituciones escolares deben dejar de pensar por género, pues la educación, desde cualquier campo disciplinario, debe procurar la igualdad entre los seres humanos. Es posible abordar los problemas de género desde casi cualquier materia en el aula y, aunque el uso de sustantivos colectivos aún no es de cotidiano, cada integrante, dentro y fuera del aula, debe ser visibilizado.

La necesidad de comprender al estudiantado desde un ámbito interpersonal (sentimientos, conectividad, actitudes) e intrapersonal (emociones y la autoestima), se consolida en la dignificación de la profesión docente, así como en las consecuencias que resultan de evidenciar, exponer, señalar y etiquetar a quien aprende. Por ello, utilizar la comunicación inclusiva exige cierta concientización, especialmente de los servidores públicos, pues nos direcciona a analizar no solo lo que se dice con una perspectiva de conciencia social, sino a transitar a esfuerzos intelectuales para utilizar sustantivos colectivos que refieran a una plena inclusión de las personas, como agentes partícipes de una sociedad cada vez más justa e igualitaria, recíproca, basada en la aceptación mutua, así como en compartir, cooperar y, sobre todo, en el respeto por uno mismo y por el otro.

Se trata de tomar en cuenta al estudiantado, no solo como un participante más en clase, pues al ocuparnos de su desarrollo integral debemos considerar que están de por medio sentimientos, emociones, intereses y valores, dirigiéndonos a un enfoque humanista, en el que se tome en cuenta la participación de toda la población, partiendo de que somos personas y no un número de lista o un asiento más. Somos parte del todo. Debemos

considerar que dentro de las escuelas se están formando ciudadanos que abonan a nuestra sociedad desde muchos ámbitos.

Como parte final de esta investigación, se enuncian recomendaciones para visibilizar la violencia simbólica en la interacción profesorado-estudiantado. Por lo que es necesario realizar investigaciones en el ámbito educativo sobre esta temática, debido a que es un campo poco explorado, donde es importante categorizar los aspectos en los que no se ha investigado para abonar en lo que parece invisible, pero que sigue siendo un problema latente en la mayoría de las escuelas.

Finalmente, es imperativo valorar las diferencias de género en la educación, para desarrollar políticas públicas y estrategias dirigidas a mejorar los resultados educativos. De la misma manera, es imprescindible que el profesorado tome decisiones, asuma responsabilidades y desarrolle iniciativas que permita fomentar la creación de ambientes educativos que, como característica principal, ofrezcan igualdad y libertad para que los educandos y educadores, sin importar el sexo, puedan desarrollar a plenitud sus capacidades de sentir, comprender, expresarse y actuar en un proceso continuo de auto-realización personal. ■

---

## Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología* [versión Pdf]. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

- Carrillo, R. (2016). *Educación, género y violencia: mujeres con escolaridad básica, universitarias y profesionistas* (tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Corsi, J. (1990). *Algunas cuestiones básicas sobre violencia familiar*. Buenos Aires: PAIDUS-SAICF.
- Esplugues, J. S. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas. Currículum oculto*. España: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: Autor.
- Presidencia de la República. (30 de septiembre de 2019). Ley Reglamentaria del Artículo 3.º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. España: Morata.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. España: Narcea.
- Vecina, C. (enero, 2006). La violencia simbólica en la interacción docentes alumnos inmigrantes. *Revista de Ciencias Sociales*, (24).