

## **Reflexiones teórico críticas sobre la violencia simbólica de género en el proceso educativo. Un acercamiento a través de la Psicología Social Crítica.**

### *Reflective Critical Analysis of Symbolic Gender Violence in the Educational Process. A Critical Social Psychology Approach.*

Daniela Fernández Olguín<sup>1</sup>

El presente artículo tiene por objetivo contribuir mediante un análisis crítico reflexivo a la construcción y deconstrucción de las representaciones reproducidas mediante la violencia simbólica de género en el contexto escolar, específicamente la educación formal. A través de un análisis teórico-crítico sustentado en el marco teórico propuesto por la Psicología Social Crítica, se revisan y problematizan los principales nudos críticos del tema, buscando proponer propuestas que visibilicen esta violencia dando cuenta que en muchas ocasiones la misma escuela como institución de socialización se posiciona dentro del entramado de la violencia simbólica, reproduciendo la exclusión de diferentes actores dentro del discurso simbólico dominante. Se reafirma que la sociedad desde su ciudadanía y el Estado deben propiciar la elaboración de políticas educacionales enmarcadas en las perspectivas de género, reconociendo el carácter generalizado de la realidad. Palabras clave: educación formal, violencia de género, violencia simbólica, psicología social, ideología

*This article aims to contribute through a reflective critical analysis to construct and deconstruct representations reproduced through symbolic gender violence in the school, specifically formal education. Through theoretical and critical analysis supported by the theoretical framework proposed by the Critical Social Psychology, the central nodes of this theme are revised and problematized, looking to this violence visible, showing that in many occasions the same school as an institution of socialization is part of a network of symbolic violence, reproducing the exclusion of different actors within the dominant symbolic speech. It reaffirms that society from its citizens and the State should encourage the development of educational policies framed in gender perspectives, recognizing the gendered nature of reality.*

*Keywords: formal education, gender violence, symbolic violence, social psychology, ideology*

---

Recepción del artículo 8 de noviembre de 2013. Aprobación del artículo 20 de diciembre de 2013.

<sup>1</sup> Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Cursando Magíster en Clínica Psicoanalítica con Niños y Jóvenes, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: daniela.paz.f@gmail.com

## Introducción y antecedentes

En el presente trabajo se busca realizar un análisis reflexivo en torno a los procesos de violencia simbólica de género que se construyen y reproducen en los procesos educativos, específicamente en la educación formal. Debido a que la violencia es un fenómeno sumamente complejo y heterogéneo, en este trabajo se circunscribirá la violencia a la simbólica, la cual, si bien se presenta de forma transversal y cotidiana, no ha logrado movilizar discusiones ni propuestas específicas ante su actuar. Así, el objetivo de este trabajo es doble: no sólo realizar un análisis reflexivo en torno a estos procesos, sino también dar cuenta de la necesidad de generar propuestas y políticas que abarquen y detecten esta violencia, con el fin de develar estas prácticas para que no continúen reproduciéndose como verdades “naturales”, con las consecuencias y repercusiones que esto tiene no sólo en los estudiantes, sino también en el profesorado y trabajadores de la educación.

La violencia escolar es un fenómeno que durante el último tiempo ha tenido gran presencia en los medios y también en el ámbito académico. En nuestro país, desde los años noventa se ha venido estudiando la temática de la violencia escolar, aumentando cada vez más la percepción de violencia en este espacio. Por ejemplo, en el 2005 se detecta que 87% de los estudiantes y el 92% de los docentes refería agresión en la convivencia escolar (López et al., 2011). Si bien de estas cifras –y en los medios de comunicación en general– se manifiesta como la violencia escolar al *bullying*, el concepto de violencia escolar trasciende al último. Es necesario comprender cómo la violencia –en sus diferentes aristas– es significada en los distintos contextos, ya que la violencia escolar no es única y homogénea, sino que se produce de forma distinta según el espacio familiar, histórico, cultural, económico, etc. De esta forma, los modos de la violencia van a construirse en acciones que pueden ser directas, indirectas o simbólicas, explícitas e implícitas, inter o intra estamentos de la comunidad educacional. De este modo la violencia tiene repercusiones intersubjetivas, así como subjetivas (Matud, 2009).

En función de los objetivos planteados para este trabajo, es que la posición teórica con la cual se trabajará está relacionada con lo que se expone como Psicología Social Crítica, la cual, según Piper (2002), si bien no puede ser definible en términos certeros o teóricos claros, si puede describirse dentro de campos semánticos y de sentido desde los cuales se reflexiona sobre la realidad:

Al hacer Psicología Social Crítica buscamos ser otra de la psicología y por eso lo de social; pero también buscamos ser otra de la psicología social, por eso lo de crítica (...) preferimos mantenernos en un movimiento perpetuo entre las distintas formas de pensamiento social, manteniéndonos autónomos/as de la psicología convencional, e ignorante de la división del conocimiento (Piper, 2002, p. 23).

De acuerdo con esta posición teórica y analítica, se piensa a las personas y sociedad como productos de relaciones sociales constituyentes, y no como sujetos contruidos de forma individual. Bajo lo cual se hace necesario que pueda convertirse en “una práctica desestabilizadora de las relaciones de dominación, desnaturalizadora, una psicología que no solucione los problemas para sostener el orden social imperante, sino que los cree para subvertirlo, que no cambie a las personas para que se adapten al sistema social, sino que produzca sujetos deseosos de transformarlo” (Piper, 2002).

Debido a lo anterior, este trabajo intentará estar a la luz de esta perspectiva, lo cual plantea un cierto tipo de enfoque que no es neutral para comprender el proceso de violencia de género, en su matriz simbólica, así como su develamiento en los procesos educativos formales.

### **Violencia simbólica de género y los procesos educativos**

Si bien –como se planteó en la introducción– la violencia es un proceso heterogéneo y sobre todo constantemente cambiante, se han mantenido ciertas definiciones con el fin de aclarar los tipos de violencias que se han ido constituyendo en nuestra cultura. Para Maturana (1997, en Carrasco y Cuneo, 2006), la violencia se presenta como un modo de resolución de conflictos basado en el uso de la fuerza o coerción, que establece una relación social innegociable, y por esto, opuesta al diálogo. Así, la negación del otro como legítimo otro imposibilita toda opción de apertura al dialogo, presentándose como una forma de violencia. Por otro lado, Chauí define la violencia como:

Todo lo que se vale de la fuerza para ir en contra de la naturaleza de un actor social, o sea, el acto de fuerza contra la espontaneidad, la voluntad y la libertad de alguien o de todo acto de trasgresión contra lo que la sociedad considera justo y un derecho (Chauí, 1999, en Abramovay, 2004, p. 2).

Por otro lado, Charlot y Emin (1997, en Carrasco y Cuneo, 2006) diferencian tres tipos de violencia: (a) la violencia física; (b) la incivildad, que consiste en lo que ellos denominan como

“microviolencias”, compuestas por “humillaciones y faltas de respeto”; y (c) la violencia simbólica, que refiere una forma de violencia centrada en las relaciones de poder y las estructuras sociales, basándose en los planteamientos de Pierre Bourdieu. Estos autores refieren el concepto de incivilidad en una búsqueda por develar la invisibilización de ciertas prácticas sociales y sus efectos en las escuelas, las cuales raramente son penalizadas, siendo tratadas como comportamientos típicos de ciertas edades. Estas prácticas sociales generan un sentimiento de inseguridad para los estudiantes, llegando incluso a afectar su autoestima: las víctimas se sienten desprotegidas, estimulando la falta de confianza en las instituciones, lo que podría desencadenar la deserción de estos espacios colectivos. Finalmente, las incivildades pueden ser también puerta de entrada para formas más duras de violencia.

De este modo, en este trabajo se busca analizar las posibles implicancias de la violencia en su tipo simbólico en el espacio escolar, es decir, tomando por objeto a la comunidad educativa y en el contexto de los procesos educativos formales. Ahora bien, ¿por qué sería importante analizar este tipo de violencia en el contexto escolar? De acuerdo a la teoría crítica, el análisis de los distintos fenómenos que constituyen los procesos educativos no puede ser realizado separadamente del contexto histórico en el cual ocurren, lo que implica que la educación con todas sus instituciones y mecanismos de realización estaría fuertemente influenciada por los conflictos, crisis y tensiones sociales, económicas, políticas y culturales que ocurren en la sociedad donde se encuentra inmersa.

A partir de estos estudios se reconoce que la Escuela reproduce un orden social injusto y genera una clase social oprimida que no se cuestiona el orden heredado. La clase social oprimida no debe ser entendida sólo en principios de desigualdad económica, sino que cualquier grupo que se posicione en el lugar del oprimido, como por ejemplo, las mujeres.

Para Paulo Freire, la educación como práctica de libertad postula necesariamente una pedagogía del oprimido. Toda relación en la que un sujeto explote a otro u obstaculice la búsqueda de afirmación de otro sujeto como persona, es opresora. Una vez instalada la situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella (opresores y oprimidos). Por esto es que los oprimidos no alcanzarían a ver el orden que sirve a que los opresores, que en cierto modo vive en ellos, ya que

en su vida vivencian momentos de admiración y cercanía hacia el otro polo de la relación, es decir, el opresor (Freire, 1997, en Carrasco y Cuneo, 2006).

Si bien es complicado dentro de la heterogeneidad de actores sociales que comprenden los procesos educativos formales plantear una oposición de tipo binaria oprimido/opresor, sí los conceptos revisados ayudan a comprender como –a partir de este enfoque– la función que se ha instituido en la escuela correspondería a la inculcación y apropiación de la cultura de clase dominante, determinada en forma de conductas, saberes y actos perdurables, que contribuyen a la reproducción de desigualdades. En la relación oprimido y opresor se performativiza lo que Bourdieu denominó como violencia simbólica, la cual sobre todo se manifiesta en las relaciones intergéneras, tomando las mujeres –y lo femenino en general– la posición del “oprimido”, y los hombres –y lo masculino en general– la posición del “opresor”. A partir de estos alcances es que se pasará a desarrollar el concepto de violencia simbólica enfocada al género y sus alcances en la subjetividad, para posteriormente analizar los alcances de su funcionamiento específico en los procesos educativos.

Pierre Bourdieu refiere el concepto de violencia simbólica, partiendo del supuesto que la realidad y la historia de los sujetos sociales adviene en el encuentro de estructuras internas y externas, entre una historia incorporada en forma de disposiciones durables (o *habitus*), y la historia objetivada en las cosas y las instituciones (o campos sociales). El *habitus* sería una estructura interna que albergaría diferentes “disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales de una cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y voluntad.” (Téllez, 2002, p. 61, en Carrasco y Cuneo, 2006). Complementario a este concepto emerge el de campo de producción cultural, el cual es definido como espacios sociales movibles pero a la vez estructurados, contruidos mediante reglas y posiciones jerarquizadas, en los cuales los diferentes agentes sociales se relacionan constantemente (Bourdieu, 1998).

Cada campo de producción cultural produciría una especie concreta de capital, el cual se denomina capital simbólico, que sería una acumulación de todas las especies de capital posibles, que generan crédito y autoridad. Bajo esta modalidad, el trabajo realizado para adherirse al orden establecido y jerarquizado se ejerce con la “aprobación” de quienes padecen de esta violencia,

posicionándose a favor de los dominantes. Por esto, Bourdieu denomina a esta violencia como “suave y eficaz”.

Para Bourdieu, toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica: primero, porque las relaciones de fuerza que se dan entre los grupos y clases y originan el poder que se da en la comunicación pedagógica; y en segundo lugar, porque los contenidos y significaciones que definen una cultura, etnia o clase social, en tanto sistema simbólico, no pueden deducirse en un principio universal, ya sea físico, psicológico o espiritual, ni tampoco encuentran explicación en la naturaleza de las cosas o humana:

Para que la acción pedagógica sea eficaz, esta doble arbitrariedad debe mantenerse oculta, no puede transparentarse en los agentes que participan de la comunicación pedagógica; así mismo ni la manera arbitraria de la imposición ni los contenidos arbitrarios que se inculcan pueden aparecer completamente explicitados (Télez, 2002, p. 104, en Carrasco y Cuneo, 2006).

De este modo, los contenidos arbitrarios posicionan como de alto capital simbólico representaciones y significaciones que se asocian a lo masculino, en tanto polo de jerarquía. Valores asociados a este sexo, como la fuerza, la racionalidad o la función pública; son transmitidos dentro de los campos culturales como verdades que corresponden a un grupo dominante, frente al cual el grupo dominado debe resignarse, no propiciando la idea de integración frente a la diversidad, sino más bien de jerarquía y estancamiento. Y esta violencia simbólica se transmite desde los primeros años de la formación escolar, a través de documentos formales (como los libros) así como representaciones y *habitus* de los propios docentes y equipo escolar.

Así, esta relación no es sólo de “clase” en el sentido económica, sino que se da en un orden de clases, de cultura o etnia, y de forma más implícita, en el orden de los géneros. La construcción del género se sustenta en las desigualdades impuestas –mediante la violencia simbólica– que exponen la diferencia sexual como sustento natural e invariable de la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. Las instituciones educativas poseen gran importancia en la conformación y reproducción de este orden y discursos que lo sustentan, ya a partir de diferentes espacios de los procesos educativos transmiten representaciones e ideales diferenciales para cada género.

Como se refirió anteriormente, la escuela se conforma como una de las instituciones más relevantes y protagónicas en los procesos de socialización y transmisión de tales representaciones. En la cotidianidad de la vida escolar, y sobre todo en el aula, es que se constituye un proceso de construcción de un ordenamiento educativo que facilita que se definan y construyan sujetos “femeninos” o “masculinos”, mediante la transmisión de representaciones, ideales, tabúes, discursos, etc., con los cuales se va educando, proceso que no tiene nada de neutral ni homogéneo.

Históricamente ha quedado evidenciado cómo en los procesos educativos se ha sostenido la violencia simbólica hacia la mujer: ya sea a partir del acceso a los espacios educativos y su exclusión implícita, mediante el posicionamiento de las mujeres a lugares circunscritos en la lógica dominado, como diría Bourdieu; u oprimidos, como diría Freire. De esta forma, las mujeres han sido excluidas de los espacios de poder, así como los lugares de acceso al saber formal, espacios que no dejan de ser espacios de poder. Si bien posteriormente se plantea una homologación el acceso a la educación, este acceso es desigual para ambos géneros, modalidad en la que también opera la violencia simbólica, bajo lo cual se “acepta” que el espacio primario de las mujeres no corresponde al educativo, sino al doméstico o privado. A partir de esto, se le ofrecen a la mujer otros espacios, los cuales acepta y contribuyen a la complicidad que la oprimida –en este caso– tiene con el opresor.

Un ejemplo claro es la feminización de la docencia, a partir de la cual se justifica un discurso mediante el cual se reproduce un orden de poder que perpetúa el imaginario de lo femenino y la mujer asociados a lo maternal, es decir, dentro de ciertas lógicas, las mismas mujeres al querer acceder en estos espacios aceptan tal orden de poder que las circunscribe al mismo lugar en una lógica oprimida, donde deben prolongar sus actividades validadas en el espacio público a *algunos* espacios de lo privado, donde la educación es un ejemplo. Finalmente, otro mecanismo específico de funcionamiento y operatividad de la violencia simbólica es el currículum educativo, el cual bajo su discurso oficial transmite a su vez un currículum oculto de género, bajo el cual se ordenan e interpretan conocimientos que son valorados desde la ideología dominante u opresora, los cuales al estar en un documento formal, son validados y exigen a los sujetos partícipes de la comunidad escolar su cumplimiento, quieran o no, muchas veces sin darse cuenta de las implicancias que posee, debido a la “suavidad” de la violencia simbólica, es decir, a la carencia de confrontación que esta violencia posee, en comparación a otros tipos de actos violentos: lo que

Bourdieu llamó como “la dominación masculina”, es decir, estos esquemas conscientes e inconscientes que se reproducen por diversos actores y que instituyen la lógica de la dominación bajo el sustento de la naturaleza y la visión androcéntrica.

### Conclusiones

La variable analítica del género, permite develar los discursos y prácticas que reproducen y transmiten esta violencia, y me parece importante destacar que no sólo desde lo masculino hacia lo femenino, sino desde lo masculino a cualquier otro tipo de sujeto que se aleje del ideal normativo del “hombre”: alumnado étnico, mujeres, homosexuales, etc.; todos estos actores viven día a día la violencia simbólica desde espacios institucionales y situados en los procesos educativos, ya sea desde su exclusión, negación, rotulación o discriminación. Bajo el supuesto de “lo femenino” y “lo masculino”, se niega la existencia de las diversas feminidades y masculinidades que advienen en nuestra sociedad. A partir de esto, es que la violencia simbólica se niega, ya que el fenómeno de la violencia escolar pasa a individualizarse, negando la responsabilidad institucional y social que reproduce o facilita tales procesos de violencia. De este modo, muchas veces se culpa a las mismas estudiantes de ser víctimas de esta violencia, debido a que ellas ya individualmente tendrían características que motivaron o facilitaron estos procesos (ejemplos son casos de abusos sexuales ocurridos a jóvenes estudiantes que son justificados porque eran “coquetas” o “incitaban” a sus compañeros varones). La misma escuela se posiciona dentro del entramado de la violencia simbólica, ya que reproduce la exclusión que en general las mujeres y minorías sexuales tienen dentro del discurso simbólico dominante.

La violencia simbólica de género es mucho más compleja de detectar, pero en esta complejidad o dificultad nos plantea la relevancia que tiene la construcción de este tipo de conocimiento sobre la temática, así como la vigilancia que podemos tener sobre nuestras prácticas, las cuales muchas veces sin darnos cuenta reproducen este orden dominante, el cual si bien ejerce dominación, también puede dar luces de actos de resistencia de las mujeres, homosexuales, jóvenes y todas aquellas “sexualidades de difícil procesamiento” (Burin y Meler, 1998). Es por esto, que a partir de la exposición de estos conceptos que nos ayudan a comprender los procesos de violencia simbólica, se insta a deconstruir estos mismos procesos y develar supuestos que se sustentan la naturalización de las violencias. Esto ya que el poder no deviene sólo como opresión, sino también como resistencia ante el sistema y prácticas que sustentan estas



relaciones de dominación en el espacio escolar, potenciando la lucha política entre las estudiantes, docentes y comunidad educativa en general alrededor de las ideas de poder y determinación social.

Finalmente, como sostiene Hernández (2003):

Para tener éxito la perspectiva de género deberá involucrar a los hombres en su análisis y ejecución. El problema de la equidad está dado por la desigualdad en las relaciones de poder entre los géneros, la cual es generada por consideraciones de tipo tradicional y cultural que colocan a la mujer en desventaja y en subordinación respecto al hombre. Ello demanda la necesidad de abordar estos temas no sólo con y para las mujeres, sino también con los hombres, a fin de hacer de éste un ejercicio plural, democrático y equitativo, pero más importante aún, sostenible a lo largo del tiempo. En ese mismo orden de ideas, la perspectiva de género deberá moverse más hacia el análisis de las necesidades e intereses, por igual, de hombres y mujeres. Actualmente existen pocos estudios del verdadero impacto de las intervenciones de cooperación en la vida de hombres y mujeres.

Finalizando, reafirmo que la sociedad desde su ciudadanía y el Estado deben propiciar la elaboración de políticas educacionales enmarcadas en las perspectivas de género. Así, hacer políticas educacionales de género implica reconocer el carácter generizado de la realidad. Obliga a autoridades y planificadores a preguntarse por la realidad de hombres y mujeres en el momento de diseñar las políticas. Exige también anticipar los efectos que cualquier política educativa puede tener en las relaciones de género. Hacer políticas educacionales de género le significa al Estado abordar problemáticas como la violencia simbólica de género, definir las y buscar formas de solución a través de la ejecución de políticas específicas.

### **Referencias**

- Abramovay, M. (2004). *Violencia en las escuelas*. Brasilia: UNESCO.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burin, M. & Meler, I. (1998). *Género y Familia, Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Carrasco, C. & Cuneo, C. (2006). *Estudio macroetnográfico sobre el fenómeno de la violencia escolar en jóvenes estudiantes, en dos establecimientos educacionales de la región de Valparaíso*. (Tesis de grado inédita). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hernández, B. (noviembre, 2003). *La problemática de la integración de la perspectiva de género en las estrategias de cooperación internacional para el desarrollo*. Trabajo presentado en el XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA), México D.F.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20 (2). doi: 10.4067/S0718-22282011000200002
- Matud, M. (2009). *Violencia de Género*. Castelló de la Plana, España: Publications de la Universitat Jaume I.
- Piper, I. (2002). Introducción: Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma Psicología Social Crítica. En I. Piper (Coord.), *Políticas, Sujetos y Resistencias. Debates y críticas en Psicología Social* (pp. 19-31). Santiago: Universidad ARCIS.