

# ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación?

## What is the Point of Talking about Violence in Education?

Cuando escuchamos la palabra violencia, usualmente imaginamos el uso intencional de la fuerza física contra individuos o grupos. Sin embargo, gracias a las luchas feministas en América Latina y en otras partes del mundo, hemos podido ampliar este concepto desde el análisis de las distintas experiencias e indignantes consecuencias que ha tenido en diversos grupos sociales. En México, por ejemplo, ante los dramáticos casos de feminicidios, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia define la violencia de género como “cualquier acción y omisión, basada en su género, que le cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público” (DOF, 2015, p. 2). En esta ley mexicana se identifican seis tipos violencia: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y “cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres” (DOF, 2015, p. 4). En el hemisferio sur, por citar otro ejemplo, la lucha feminista argentina ha logrado reconocer otras formas de violencia más sutiles, pero igual de poderosas, como es la violencia simbólica, y reformular las leyes para considerarla. La violencia simbólica en la Ley 26. 485 contra la violencia de género es entendida como “la que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad” (Senado y Cámara de diputados de la Nación argentina, 2009, p. 5). Resalto en esta definición dos ideas que me parecen centrales en esta discusión: el poder y la naturalización de la desigualdad.

Desde el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) se han realizado esfuerzos por desnaturalizar estas desigualdades; prueba de ello han sido Los Tendederos que han permitido a estudiantes expresar las experiencias de acoso y hostigamiento dentro y fuera de la universidad. Estas movilizaciones estudiantiles han dado pie a la creación de comités universitarios para la elaboración de protocolos para la prevención y la atención a la violencia de género. Esto se inscribe en un momento social sumamente crítico de denuncia de otras tantas exclusiones sociales, que además del género, incluyen el origen étnico, la clase social, la discapacidad, la sexualidad, la edad, entre otras muchas formas de diferencia.

Las violencias están intrínsecamente relacionadas con el reconocimiento de las diversas formas en que se ejerce el poder. Bourdieu y sus colaboradores (Bourdieu y Wacquant, 1992, Bourdieu, Passeron y Nice, 2000), por ejemplo, sugieren el concepto de violencia simbólica para explicar las dinámicas de dominación sociales y culturales que van modelando las conciencias a través de los hábitos cotidianos; de esta manera, la violencia logra ser introyectada por las personas, y así se naturaliza y pasa desapercibida en relaciones y decisiones cotidianas. Este fenómeno se complejiza aún más cuando tomamos en cuenta los procesos históricos de inequidades de muchos pueblos y comunidades en nuestros países latinoamericanos donde, a través de generaciones, se han naturalizado las condiciones sociales y económicas como producto de la colonización, las condiciones laborales racistas, la falta de oportunidades educativas, de salud y de vivienda.

Las condiciones de desigualdad parecen “heredarse” de generación en generación y se han reproducido al interior de las familias de una forma acrítica, hasta que alguna persona logra romper el perverso círculo y se convierte, entonces, en motivo de investigaciones para conocer los factores que le permitieron salir del círculo de pobreza y exclusión. Como investigadoras e investigadores educativos conocemos bien este tipo de análisis de las desigualdades y muchas veces hemos concluido que la resiliencia de estos individuos se debe al mérito individual o familiar para “salir adelante”, a pesar de las adversidades, o a programas focalizados para ayudar a las poblaciones más empobrecidas. Cuántas veces, en nuestras investigaciones edu-

cativas, hemos escuchado la frase “yo no fui buena para la escuela”, “a mí la escuela no se me da”, como si el logro educativo fuera una consecuencia natural de la disposición de las personas a aprender. De esta manera, se posiciona en la persona la responsabilidad de lograr una educación, y se exime al Estado y a las instituciones de la propia para garantizar el derecho a aprender.

Otro ejemplo de esta naturalización de las inequidades es la educación indígena en México. Los presupuestos gubernamentales siguen siendo mínimos. Las y los docentes trabajan en condiciones precarias y la infraestructura sigue siendo insuficiente. Ha sido tal el rezago educativo en estas zonas, que la diferencia en la calidad educativa entre las zonas urbanas y las rurales e indígenas parece haberse naturalizado. Este ejemplo es un tipo de violencia estructural y simbólica, pues no permite que una gran proporción de estudiantes que habitan estos sectores tengan la posibilidad de ejercer su derecho a aprender de manera significativa en sus propios contextos. Cuando hablamos de rezago educativo, falta de inversión educativa, poca pertinencia sociocultural de contenidos educativos, entre muchos otros problemas que, como investigadoras e investigadores educativos denunciamos, hace falta que lo reconozcamos como una forma de violencia, no solamente en el sector educativo, sino de manera más compleja, desde la negación de otros derechos sociales que afectan estas mismas poblaciones.

Hablar de violencia y entenderla desde una perspectiva estructural y simbólica implica identificar y nombrar las dinámicas de opresión de manera directa e identificar a los agentes que, de forma intencional o no, juegan un rol en reproducirla, sobre todo cuando tienen posiciones de poder. Otro elemento importante a considerar es nombrar claramente los tipos de violencia; por ejemplo, reconocer el racismo que viven de manera cotidiana las poblaciones originarias y las afrodescendientes, o el clasismo que experimentan las clases trabajadoras. Estos términos nos interpelan a reconocer una deuda histórica con grupos que han sido vulnerados por sistemas que, de manera consciente o no, los han excluido sistemáticamente de sus derechos.

Las perspectivas interseccionales en la investigación educativa permiten tener un análisis más completo de los sistemas de opresión

y privilegio (Collins 2019; Crenshaw 1989), con el fin de desmontar la naturalización de la violencia en términos de género, clase social, sexualidad, origen étnico, edad, discapacidad, religión, entre otras formas de diversidad. Estas perspectivas están fundamentadas en las teorías críticas de la raza y el feminismo, y hacen posible el análisis situado, como un *continuum*, de las formas en que opera el privilegio y la opresión. De esta manera podemos plantearnos, por ejemplo, qué significa ser una mujer indígena, migrante en la Ciudad de México, de edad avanzada y hablante monolingüe de una lengua indígena en búsqueda de una vivienda digna donde habitar la ciudad. Este tipo de análisis situados, críticos y sensibles a las diferencias, son los que nos permitirán tener diagnósticos ciertos y pertinentes para elaborar programas y políticas educativas que respondan a las realidades diversas de nuestros países.

En una de sus más recientes publicaciones, *La fuerza de la noviolencia*, Judith Butler (2020) identifica el concepto de violencia como “lábil” o resbaladizo, y señala que los estados y las instituciones pueden considerar violentas las expresiones de protesta o disensión política, a través de un lenguaje que muchas veces tergiversa las estructuras de opresión que están detrás de esas movilizaciones. Desde esta perspectiva, el posicionamiento ético de la noviolencia, según Butler, tiene una dimensión de organización política: desde la organización social y la movilización política en favor de la búsqueda de condiciones más justas y equitativas para todas y todos. Por lo tanto, la búsqueda de los distintos tipos de paz, aun en medio del conflicto y de la contradicción, nos permite reconocer “los gritos y las grietas” (Walsh, 2018) en los sistemas educativos para construir realidades esperanzadas. En palabras de Catherine Walsh (2018, p. 12), esto implica una postura “política, epistémica, ética y estratégica”:

Mi apuesta entonces es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos

que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad.

Por esta razón, quiero celebrar la conformación de este número de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* sobre las implicaciones de la violencia en la educación, pues nos interpela a entender las distintas formas, a veces sutiles —y otras dramáticamente grotescas—, en que toman forma las violencias en nuestros contextos latinoamericanos (Abramovay, 2005). La experiencia colombiana en este número es muestra de manera clara y contundente, de las dificultades para llevar a la realidad los acuerdos de paz que han sido producto de años de luchas y vidas humanas. Ahora, en la posibilidad de reconstrucción del tejido social, se muestra la necesidad imperativa de que las escuelas sean vehículos de la construcción de nuevas relaciones de respeto, tolerancia, diálogo y reconciliación. México, por otro lado, muestra también sus múltiples escenarios violentos, desde los recorridos de nuestros hermanos y hermanas migrantes en su búsqueda por un futuro mejor, la lucha del pueblo otomí residente en la Ciudad de México por una vivienda digna, la lucha por una vida libre de violencia de las mujeres mexicanas, hasta las consecuencias de la guerra por el narcotráfico en distintos municipios, como el que se muestra en el estado de Guerrero.

Con estas contribuciones seguimos construyendo una academia crítica y situada en nuestros contextos latinoamericanos concretos, desmantelando las diferentes formas de violencia que afectan a nuestras niñas, niños y jóvenes dentro y fuera del sistema educativo, de manera que la educación sea verdaderamente una herramienta para la construcción de una sociedad democrática y en paz.

*Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide)  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México*

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(53-66).
- Butler, J. (2020). *The force on nonviolence*. Londres: Verso.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., y Nice, R. (2000). *Reproduction in education, society, and culture*. Londres: Sage Publications.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collins, P., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- Crenshaw, K. (1989). *On intersectionality: Essential Writings*. Nueva York: The New Press.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2007, 17 de diciembre). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma 17-12-2015. México: Secretaría de Gobernación. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5395223&fecha=04/06/2015](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5395223&fecha=04/06/2015)
- Senado y Cámara de diputados de la Nación argentina (2009). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (26.485). Argentina: ONU, CEPAL. <https://oig.cepal.org/es/laws/1/country/argentina-5>
- Walsh, C. (2018). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, Grietas y Siembras desde Abya Yala. *Red Iberoamericana de Investigación Vida Cotidiana, Ética, Estética, Educación y Política*. <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>