

Capítulo 24. Reconfiguraciones de la violencia simbólica en mujeres docentes: reporte de investigación de la construcción social de la violencia simbólica en la vida cotidiana de la secundaria.

Ana Belem Diosdado Ramos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.02.11.24](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.02.11.24)

Resumen

Esta ponencia se deriva de una investigación colectiva del Cuerpo Académico Convivencia y diversidad en entornos escolares del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado del México [ISCEEM], del que formo parte. En la que el objetivo general fue dilucidar la construcción de la violencia simbólica entre estudiantes y otros actores educativos de secundaria. En este documento doy cuenta del objetivo específico que planteo para comprender este fenómeno desde una perspectiva de género. Comparto el resultado de la interpretación hermenéutica de las entrevistas que realicé con profesoras de telesecundaria de la zona nororiente del Estado de México, cuyas narrativas de enfermedad, tareas de cuidado y agotamiento reconfiguran escenarios de violencia de género en su regreso a la presencialidad por COVID-19.

Palabras clave

Violencia simbólica, género, docentes mujeres, cuidado, agotamiento

Introducción

El estudio de la violencia en las escuelas se ha documentado durante las últimas décadas a nivel nacional (Furlan, A. y Spitzer, T. C., 2013; Gómez, A. y Zurita, U., 2013; Perales, C., 2022; Poujoul, G., 2019; Cazañas, R., 2019; Del Pino, R., 2017; Pereda, A., Hernández, M. y Gallegos, M., entre otros) e internacional (Hernández, B. M., 2014; Parkes, J., Heslop, J., Johnson, F., Westerveld, R. y Unterhalter, E., 2016). No obstante, a propósito del último estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en su área Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Furlán (2024) refiere la dificultad que aún existe para su aprehensión por la multiplicidad de escenarios y formas de manifestación, sobre todo por sus expresiones no reconocidas que dan cuenta de su complejidad como fenómeno y la necesidad de análisis que develen matices y rasgos que aporten nuevos elementos para su comprensión. Por otra parte, es importante observar que Parkes y colaboradores, desde el año 2016, señalaban en su texto, *A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence*, que la especificidad de este tipo de estudios, centrados en el ámbito educativo, requerían asumir un enfoque de género para contribuir a su comprensión en un mayor nivel de profundidad.

Las publicaciones sobre este tema en el ámbito escolar no se han detenido (Ayala-Carrillo, M. D. R., 2015; Carrasco, M. E. E., 2019; Echeverry, S. E., 2019; Evangelista-García, A. A. y Miranda-Juárez, S., 2018; Hernández, M., Ayala J. y Hernández, C., 2019; Pacheco-Salazar, B., 2018; Rodríguez, K. J. y Rodríguez, A., 2021) debido a que el problema tampoco lo ha hecho, sino que por el contrario, el fenómeno se ha ido complejizando. Precisamente, uno de los rasgos que dificultan su estudio es que la violencia no siempre tiene una forma física o verbal que la objetivice, por el contrario, frecuentemente está enquistada en los usos y costumbres, en las lógicas institucionales e institucionalizantes, en usos del lenguaje o en patrones sociales recursivos que dañan y excluyen. Lo más preocupante es que todo ello es poco cuestionado, incluso es difícil de percibir porque la violencia simbólica se puede naturalizar y, entonces, asumirse como algo normal, ineludible o hasta justificado.

Por otra parte, es necesario reconocer que la violencia simbólica se constituye en los entornos escolares en texturas particulares que responden al contexto de los propios actores, por lo cual, la presente investigación tiene como uno de sus objetivos explorar las formas en que ésta se vive a través de las voces de los sujetos que interactúan en una muestra no representativa de escuela secundarias del Estado de México. Entidad que, de acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2023) en su estudio *Violencia escolar en México 2019-2022*, ocupa el segundo lugar en índice de violencia en contra de estudiantes de 10 a 17 años, posición que lo coloca detrás de la CDMX, que ocupa el primer lugar, y

delante de Guanajuato que está en el tercer sitio. En este marco, resultó pertinente realizar esta indagación en la zona nororiente de la entidad, en donde se presenta un escenario que en los últimos años ha ido transitando del ámbito rural hacia la incorporación de elementos urbanos y dinámicas sociales que tornan más complejo el fenómeno de la violencia por los convencionalismos de las comunidades que conviven con migrantes de otros municipios de la entidad, la Ciudad de México y diferentes puntos de Latinoamérica.

En este sentido, se planteó un estudio cualitativo en el que participaron estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, de este ejercicio de indagación se retoma el cruce de dos ejes temáticos del proyecto general para exponer en este documento. Se trata, pues, de un ejercicio analítico de la configuración de la violencia simbólica en la vida cotidiana en escuelas del nivel medio básico, secundaria, con una perspectiva de género y énfasis en la participación de los adultos en la reproducción de dicha violencia. Los datos recolectados permiten reconfigurar la presencia de violencia simbólica en las escuelas estudiadas, la cual devela significados culturales negativos en relación las mujeres y cualquier otra identidad no adscrita al modelo heteronormado. Asimismo, se observa la participación de los padres de familia en la reproducción de dichos componentes culturales que violentan y excluyen, así como la apropiación de formas lingüísticas, por parte de las y los jóvenes, que transgreden los significados formales y que podrían entenderse como una postura de indocilidad o asimilación que se asume ante las figuras de autoridad de un mundo adulto céntrico que presta muy poca atención a las expresiones juveniles.

Revisión de la Literatura

La violencia simbólica implica el uso del poder para imponer significados que se asumen como legítimos en tanto que se disimulan las relaciones en que se funda su propia fuerza (Peña, 2009); las cuales se entretajan en el contexto escolar, familiar y comunitario del que proviene cada estudiante como un conjunto de usos, costumbres y creencias que son transmitidas y reproducidas por sus miembros, la mayoría de las veces, de manera acrítica. Es así como, en un patrón saturado, los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela tienden a reproducir los símbolos que caracterizan a su cultura, quienes, sin saberlo, conservan lo establecido. De acuerdo con Fernández (2005), la escuela los convierte en sujetos pasivos que reciben y asimilan modelos que el estado y el profesor le imponen, perpetuando una identidad cultural e institucional. De esta manera, la cultura legitima divisiones sociales que impone un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político que se pretende preservar. Con base en estos antecedentes, nos propusimos un acercamiento a los tres actores que integran la vida cotidiana de la escuela: docentes, estudiantes y padres de familia, para escucharlos y reconstruir a partir de sus narrativas el entretelado de posicio-

namientos, perspectivas, acciones y discursos que configuran la violencia simbólica en sus comunidades educativas. No obstante, en la presente ponencia doy cuenta de voces de docentes mujeres que encarnan violencias sistémicas, insitucionalizadas y simbólicas.

En este sentido, es importante considerar que la violencia simbólica está directamente relacionada con el deseo de los grupos fácticos de no perder sus privilegios, pues ello les proporciona la posibilidad de mantener oprimidos a ciertos grupos que encarnan una amenaza para la continuidad del mundo social tal como es conocido. Ortmann (2017), señala que el alto impacto de la violencia simbólica se debe a que no emplea medios físicos sino formas sutiles, su expresión ocurre en el plano de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción, sin que exista plena conciencia de la relación de dominación, la cual opera de manera natural.

Asimismo, la violencia simbólica se manifiesta ante la diversidad de orígenes de los miembros de una comunidad escolar: entre pares, docentes y estudiantes, directivos y docentes o entre directivos/docentes y padres de familia. De manera que en las escuelas tiene lugar la búsqueda de dominio sobre el otro con acciones y palabras inculcadas desde la familia, además de inculcar la obediencia ciega hacia las figuras de autoridad mediante la vigilancia y el castigo. Lo anterior puede conllevar a la existencia de un trato diferenciado y discriminatorio por ser de determinada clase social, género, religión, por la imagen corporal o alguna otra razón que en su comunidad represente una condición de inferioridad o minusvalía (Hernández, 2014).

Por otra parte, es necesario considerar que las manifestaciones de la violencia han mutado junto con la transformación de la sociedad y que la complejidad de estos cambios demanda la construcción de nuevas perspectivas de análisis. De acuerdo con Han (2013), en su texto titulado *Topología de la violencia*, se ha registrado un cambio de percepción de negativo a positivo que ha hecho que las manifestaciones de la violencia se tornen invisibles, virales y virtuales. El autor advierte que un análisis realizado con base en los criterios que se utilizaban para las manifestaciones de la violencia en los modelos sociales del pasado nos pone en riesgo de pensar que dichas manifestaciones han disminuido o desaparecido.

En este sentido, es importante observar que la sociedad actual se distingue por la supuesta disolución de las figuras de opresión, represión y violencia estructural que se han identificado plenamente en las investigaciones sobre violencia que nos anteceden. Por lo que resulta pertinente indagar sobre las relaciones de poder que subyacen en los esquemas de aparente apertura a la diversidad que se traducen en los discursos de igualdad y libertad que se han instalado en los discursos con poca incidencia en la vida cotidiana de las escuelas.

Además, la reflexión de Han (2013) nos permite ir más allá de la tipología de las violencias para centrar el análisis en las implicaciones que tiene su cambio de ubicación, pues, de acuerdo con el autor, éste ha mudado a un nivel sub-cutáneo y sub-comunicativo, en el que la violencia se manifiesta de manera anónima, de-subjetivada y sistémica, lo cual representa una veta abierta para la investigación de sus dimensiones simbólicas como nuevas formas de expresión en la escuela.

En tanto que este cambio de lugar implica nuevas formas de manifestación, en palabras de Han (2013) se denominan macrofísicas y se refieren a aquellas que van más allá de la agresión directa para expresarse de una forma sutil, aunque no por ello dejan de ser letales. Por ejemplo, la violencia lingüística negativa que puede ser di-famadora, des-acreditadora, de-nigradora o des-atenta. No obstante, lo más grave es que una vez que se interiorizan, se desmarcan del otro y se dirigen hacia uno mismo, de manera que se tornan invisibles. En este sentido, el triunfo del sujeto de la sociedad actual que se libera de las figuras de sujeción, autoridad y violencia externa puede leerse desde un análisis que permite observar la transformación de un sujeto que se ha transmutado, en la mayoría de los casos, en proyecto neoliberal del triunfo, es decir, un proyecto que se auto-exige, se auto-agrede y auto-explota hasta quedar abrasado (burnout), en otras palabras, un proyecto que se revela proyectil mortal que se dirige hacia sí mismo y puede exterminarse.

Dado que los efectos de la violencia simbólica se encarnan es necesario recuperar los planteamientos de la epistemología de frontera que propone Anzaldúa (2015) para la generación de conocimiento desde esta experiencia de dolor y herida profunda de los cuerpos de docentes, estudiantes y padres de familia, cuya territorialidad se multiplica al incorporar aspectos afectivos, psíquicos, militares, simbólicos y geoculturales que bordean los límites de la interacción y la agresión. De acuerdo con Anzaldúa, se trata de una fricción que lastima y deja marca en las pieles de todos los que la han atravesado y los que han sido atravesados. En este sentido, Anzaldúa nos convoca a la tarea de hacer teoría de la experiencia, lo que implica acercarse al espacio de cruce, al espacio de la fricción, al espacio del encuentro a través de un ejercicio epistemológico fronterizo que abre la posibilidad de construir teorías desde la carne. Teoría encarnada que emerge en la exploración de las estructuras políticas, éticas, plurales y personales de la experiencia de la violencia simbólica.

En este mismo sentido, cabe traer a la discusión la categoría de violencia descarnada que propone Segato (2014) como un ejercicio de reflexión que ensaya una hipótesis política de comprensión del fenómeno de la violencia hacia las mujeres desde la pedagogía de la crueldad, la cual consiste en analizar el desplazamiento que ha sufrido el fenómeno de la violencia hacia las mujeres en tanto que ha dejado de ser vivido como un crimen doméstico

para visualizarse como un crimen público. Segato apunta que este desplazamiento espacial demanda un análisis del telón de fondo que preside la violencia mediática contra las mujeres, ya que ello da cabida al planteamiento de correlación que existe entre estos crímenes y la fase de explotación extrema en la que se encuentra la sociedad actual, denominada por Aníbal Quijano como la fase de la conquistualidad, la cual hace alusión a la condición de total desprotección de la vida humana y exhibición de la violencia que caracterizó a la época de la conquista española en tierras americanas. Expresión de violencia que está acompañada de una disminución de la empatía, lo cual constituye un elemento clave para el desarrollo del principio de crueldad dentro de la sociedad. Principio que Segato identifica como un elemento fundamental para el desarrollo del capitalismo extremo, pues la producción de capital depende de su pedagogía, de acostumbrarnos a la crueldad, por lo que se hace necesario y rentable el espectáculo de la crueldad.

Metodología

Con base en los referentes teóricos previamente señalados, partí de la hipótesis de que estas nuevas manifestaciones de violencia simbólica están presentes al interior de nuestras escuelas, por lo que planteé una pregunta por las formas en que lo están haciendo, específicamente en estos contextos de confinamiento y regreso a la presencialidad por la pandemia que exacerbó los esquemas de productividad y violencia gracias a la disolución de la frontera entre el espacio público y privado. Es decir: ¿Cuál es la configuración de la dimensión simbólica de la violencia en estos nuevos esquemas sociales? ¿Cómo lo viven los estudiantes y los docentes? ¿De qué manera inciden las identidades de género en la experiencia de estas nuevas manifestaciones de la violencia?

La población con quien se trabajó fueron docentes de telesecundarias ubicadas en la región nororiente del Estado de México, en municipios como Apaxco, Tequixquiac y Zumpango, los cuales colindan con Hidalgo y cuyas condiciones rurales han cambiado en los últimos 10 años, por lo que se trata de escuelas que poseen una infraestructura similar a la de las secundarias generales con plantilla completa de directivos, orientadores y docentes. El muestreo fue por conveniencia, no probabilístico y no aleatorio que considero la disposición de los directivos y docentes para participar en sesiones de entrevistas semi-estructuradas con enfoque dialógico (Arfuch,) con el objetivo de explorar la singularidad de sus experiencias durante el periodo de confinamiento y el regreso a la presencialidad por la pandemia por COVID-19, para triangular sus narrativas con los referentes teóricos anteriormente referidos.

Resultados

Los resultados se sistematizaron con base en el análisis de la transcripción de las seis entrevistas realizadas a docentes mujeres, a las cuales se les asignaron códigos en función de los núcleos temáticos que se desprendieron de los referentes teóricos y la pregunta de investigación con la que se hizo el guion de tal entrevista para indagar sobre las formas de violencia simbólica que podían ser referidas como parte de la cotidianeidad de su práctica educativa. De acuerdo con Flick (2004), de manera inicial, se realizó una codificación abierta y, posteriormente, se procedió a una codificación axial que permitió identificar las relaciones existentes entre los núcleos temáticos anticipados en el diseño metodológico y las narrativas de las docentes entrevistadas.

Asimismo, cabe precisar que los hallazgos de la investigación muestran, en función de los datos empíricos, las tres categorías fundamentales: la violencia simbólica, la construcción social de la misma y la escuela secundaria. La presencia de las manifestaciones de la violencia se torna invisible, viral y virtual (Han, 2013); se traducen, principalmente, en expresiones simbólicas y pueden operar mediante artefactos diversos tales como el cuerpo (Anzaldúa, 2015).

Las formas de violencia detectadas provienen de un contexto social que se constituye por relaciones de fuerza que sirven de marco al poder simbólico que es ejercido imponiendo un arbitrario cultural; es decir en la condición de ubicuidad de la violencia simbólica, el lugar en el que acontece. Los resultados evidencian “un acercamiento al espacio de cruce, de la fricción, de la frontera” (Anzaldúa, 2015). De ahí surge la necesidad de plantear una interpretación y comprensión más profunda y compleja que acompañan a los fenómenos de la violencia y a los significados que se construyen en las interacciones cotidianas del entorno escolar (Gómez y Zurita, 2013). Finalmente, cabe señalar que los significados se analizaron a partir de las propias palabras y verbalizaciones de los sujetos, que dieron forma a su cotidianidad y experiencia a través de narrativas y relatos como agentes independientes que interactúan y que dan sentido a sus acciones.

A continuación, se presentan los núcleos temáticos más significativos en cada uno de los momentos cruciales de la pandemia por COVID-19 en la Tabla 24.1 se aprecian las condiciones de violencia referidas como experiencias que acontecieron durante el confinamiento, mientras que la Tabla 24.2 contiene tanto los núcleos identificados como algunas narrativas representativas de las diferentes violencias que atravesaron a las docentes durante el regreso a la presencialidad.

Tabla 24.1*El confinamiento durante la pandemia*

Núcleos temáticos sobre violencia simbólica	Narrativas docentes
• La jornada laboral sin horario de término. • Exposición pública de la vida privada que visibilizaron las tareas de cuidado • La demanda de actualización permanente e inmediata fuera del horario laboral • La entrega de evidencias como dispositivo de vigilancia • Internalización del esquema de productividad permanente y su encarnación en cuerpos AGOTADOS, ABRASADOS (quemados/ burn out) y ENFERMOS de las docentes.	• Empezábamos a las ocho.. entregaban a las nueve, diez de la noche y a esa hora había que revisarles. A veces, uno decía: “¡Ay, ya no quiero, ya no!”, pero, bueno, el compromiso ante todo. • ¡El día que se quede inmóvil, como su marido, va a escarmentar! Y, pues, sí, tuve que ir a unas sesiones de terapia porque me quedó inmóvil la mano de que teníamos muchísimo trabajo, entregar planeaciones, revisar, más en tiempo de término de semestre. Y hace poco, una maestra, ya con los parches que ponen, dice: “es que ya no podía mover la muñeca, ya nada más tenía tiesa la mano”. • ¡Ay, Dios, no me quiero levantar, no me quiero levantar, son las siete, sonaba el despertador, no me quiero levantar! Y ya, era levantarse y, cansados de trabajar hasta noche, levantarse temprano, preparar clase. Pero, pues, al final de cuentas, es lo que nos gusta hacer, eso decidimos y pues creo que es lo más bonito que podemos hacer.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24.2

En el regreso a la presencialidad

Núcleos temáticos sobre violencia simbólica	Narrativas docentes
• La vida privada de los estudiantes como conducta disruptiva en el entorno escolar. • Prácticas de violencia de los padres de familia que se hacen presentes en el aula a través de las conductas y voces de los estudiantes. • Demandas de autorregulación y rendición de cuentas de la escuela ante el dolor, la pérdida y la soledad de los estudiantes. • La internalización del dispositivo de control en los estudiantes a través del aprendizaje de la entrega de evidencias.	• Los niños tenían esa necesidad de decir: escúchenme, ya no aguanto estar en mi casa. Y me lo dicen, cuando es el puente o el consejo técnico: ¡Maestra, es que la vamos a extrañar, es el único lugar donde me rio! Y así lo expresan. Yo les digo: “¡Ay sí, ya se van a su casa y se olvidan de mí! ¡No, de verdad profa! En casa no hablo con mi mamá, no hablo con mi papá, se salen o pelean y cosas así. Una realidad que ellos vivieron en casa, ahora que estuvieron encerrados. • ... se tratan de comportar, porque, sí, una que otra mala palabra, por ejemplo: “Ay, ya me entró la huevonada” y yo: “A ver, qué pasó, eso no se dice así, yo también lo digo pero vamos a ubicarnos. Pero es parte de sus casas, parte de lo que vivieron, terminaron la primaria en casa, fueron casi dos años sin ir a la escuela. Entonces, sí, muchos vienen con el uso de ese tipo de palabras. Pero en el fondo se saben frenar.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Si se considera el desplazamiento de la violencia pública al espacio doméstico que se ha documentado en las últimas décadas por teóricos como Han (2013) y Segato (2014, 2014a), en el que conviven los cuerpos en la intimidad, se pueden visibilizar los efectos de un fenómeno que se origina en el mundo del trabajo, en el que la presión por la elevar los índices de producción laboral es tan fuerte como la exigencia competitiva por obtener el mejor puesto, reconocimiento y salario inciden en la desprotección de la vida, de manera que esta lógica de explotación y cosificación de los cuerpos por su fuerza de trabajo termina por interferir y lesionar el espacio privado.

Segato (2014) es enfática cuando señala que la relevancia del enunciado político del problema íntimo radica en la exhibición de la unidad indisoluble de lo que pasa en la atmósfera de violencia y desamparo en el mundo de la producción material de la existencia al confundirse con lo que pasa en la atmósfera de violencia y desamparo en el mundo de la reproducción material de la existencia y lo que pasa en el mundo de los sentimientos entre las personas.

Unidad indisoluble en la que se entretajan los entramados de la subjetividad masculina con los del contexto histórico de una explotación económica abusiva que niega la posibilidad misma del cosmos, dirigida por la acción de una élite que predica y practica un proyecto económico de concentración extrema que busca la imposición de la lógica global por encima de lo local. Además de accionar con un moralismo feroz que se constituye en sí mismo en una totalidad que promueve el despojo de la tierra, la gestión de los cuerpos, la precariedad de los sujetos que viven de su trabajo, generando una condición de indefensión general. De manera que lo social deviene en un marco de peligro para todos, no solo para los que se consideran vulnerables.

Segato (2016) precisa el sentido de violación que la palabra rapiña posee en inglés: rape. Mirada que transforma la vida en cosa, las personas en mercancía, las mujeres en objetos, disponibles y desechables. En este sentido se habla de una violencia descarnada, de una violencia que inicia por la desposesión progresiva del cuerpo que culmina en un franco despojo de la vida de hombres, mujeres y niños.

Con base en estos resultados se hace necesario discutir sobre las configuraciones de la violencia simbólica en estos esquemas de productividad extrema que se han instalado en la sociedad de manera general y, de manera específica, en la escuela, si que sea un fenómeno exclusivo del nivel básico. Contexto en el que resulta ineludible el cuestionamiento sobre el sujeto del triunfo que se promueve en la escuela como el sujeto que demanda una sociedad neoliberal que en apariencia ha dejado de exigir para que sea él mismo quien se auto-exige, se auto-agrede y se auto-explota hasta quedar abrasado (burn out). Situación que se ve agudizada en el caso de la profesión docente a quien se le impone un compromiso profesional con un proyecto formativo, que abarca lo educativo, profesional y laboral, el cual bien puede tornarse proyectil mortal que se dirige hacia uno mismo.

Situación que se hace todavía más aguda con la segunda o tercer jornada laboral sin salario que pesa sobre las mujeres docentes que además de cumplir con las exigencias de una práctica educativa sumamente demandante cumplen con tareas de cuidado del hogar, los hijos, los padres, los enfermos y los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad que van desde prácticas de silenciamiento, abandono, enfermedad y agresiones físicas y sexuales. Lo que nos lleva a plantear un cuestionamiento sobre la falta de respuesta institucional de la escuela ante el dolor, la pérdida, la orfandad, la depresión, la ansiedad y el agotamiento que nos dejó la pandemia, ante lo cual, el cuerpo de las maestras sigue cumpliendo con una tarea de cuidado de los otros que nadie le va remunerar, ni mucho menos reconocer, aun cuando ello implique poner en riesgo su propio cuerpo, tiempo y salud.

Despojo que se perpetra en el marco de las leyes, políticas públicas, discursos cívicos e instituciones de apoyo que poco hacen para contrarrestar la lógica del proyecto histórico del capital que presiona en sentido contrario. Con lo que el Estado queda evidenciado como un protector de bienes, pero no de personas. Un estado que promueve una pedagogía de la crueldad que tiene un proyecto de las cosas que produce individualismos, en franca oposición al proyecto de los vínculos entre sujetos que apuesta por la formación de comunidades. Cabe preguntarse, entonces, cuál es el proyecto que acoge la escuela: ¿el de las cosas?, ¿el de los sujetos? o ¿el de las personas, su cuerpo, salud y dignidad?

Conclusiones

El estudio posibilitó comprender el sentido de la violencia simbólica, mediante la aproximación a las prácticas docentes en telesecundarias de la zona nororiente del Estado de México, dotadas de una condición histórica específica, por lo que los resultados no tienen un carácter de generalización. El sentido que los propios actores otorgan es un sentido de normalización y naturalización que se asume como la manera de ser docente y cumplir con las exigencias del trabajo. La violencia simbólica se presenta de una manera sutil en las actividades cotidianas de la familia y la escuela a la cual se ve como un hecho natural hasta que se piensa en las lógicas de rapiña y explotación de los actuales sistemas económicos que cosifican los cuerpos de los sujetos para potencializar su nivel de producción incluso en espacios como la escuela y el hogar.

Las manifestaciones de dominación de la violencia simbólica se hicieron visibles durante el confinamiento por la pandemia y en el regreso a la presencialidad, en las que se vivieron experiencias de difuminación de la frontera entre el espacio público y privado de los sujetos que conviven en la escuela, lo cual se observó en expresiones discursivas y corporales que emergieron como conductas disruptivas en el aula, las cuales se relacionan con las prácticas sexuales, afectivas o agresivas de las familias a las que se ven expuestos los jóvenes de secundaria. Cabe resaltar que estas prácticas sociales también han sido documentadas en otro estudio, realizado por Perales (2022) en escuelas de Jalisco y Sonora, en donde se refieren situaciones muy parecidas a las aquí registradas y dan relevancia al peso de los factores socioculturales en la reproducción de la violencia, así como el papel de los padres de familia en torno a los procesos formativos que tienen lugar en la escuela.

Finalmente, se hace una valoración positiva de la metodología de indagación e interpretación que permitió el acercamiento con las narrativas docentes que dieron pie a esta

exploración de la configuración de la violencia simbólica a través de las entrevistas dialógicas que se realizaron con las docentes sobre su práctica educativa durante la pandemia y el regreso a la presencialidad.

La reflexión sobre la reconfiguración del lugar en el que tiene lugar la convivencia escolar hizo visible la comprensión de expresiones de violencia simbólica que acontecen en el cuerpo de las docentes, en su mente, en su estabilidad emocional, en un estado de agotamiento que alcanza dimensiones sumamente agresivas en el esquema neoliberal de productividad y eficacia que ha alcanzado al espacio escolar. Por último es indispensable señalar que la perspectiva de género y la categoría de frontera abre posibilidades analíticas para la reconfiguración de la violencia simbólica en la experiencia singular, privada, personal y política de las docentes.

Referencias

- Anzaldúa, G. (2015). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. México: UNAM-PUEG.
- Ayala-Carrillo, M. D. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Carrasco, M. E. E. (Noviembre, 2019). La violencia de género en la diaria convivencia, un estudio para identificar su presencia en las aulas universitarias. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Cazañas, R. (Noviembre, 2019). Violencia escolar entre varones en educación básica: una reflexión desde el género. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Del Pino, R. (Noviembre, 2017). ¡Querida profesora! Mobbing en personal docente femenino en universidades mexicanas. En Torres, R. M. (Presidencia), ponencia en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, San Luis Potosí, México.
- Echeverry, S. E. (Noviembre, 2019). Encarnaciones de la violencia escolar en jóvenes de preparatoria de Tuxtla Gutiérrez Chiapas. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Evangelista-García, A. A. y Miranda-Juárez, S. (2018). Violencia de género experimentada en el ámbito escolar. Un análisis descriptivo de la Encuesta Nacional sobre las Dinámicas de los Hogares, Endireh, para las adolescentes de 15 a 19 años en el estado de Chiapas, México. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (11), 167-197.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.

- Furlan, A., Ochoa, N. y Prieto, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Estados el conocimiento 2012-2021*. COMIE.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 183-222). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Han, B-Ch. (2013). *Topología de la violencia*. Editorial Electrónica Titivillus.
- Hernández, M., Ayala J. y Hernández, C. (Noviembre, 2019). Violencia escolar hacia las mujeres: aproximación a las experiencias de las profesoras. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Ortmann, C. (2017). Exclusión y violencia simbólica en la experiencia educativa de las estudiantes de ingeniería. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 3(5), 187-209.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121. Recuperado en 15 de septiembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es.
- Parkes, J., Heslop, J., Johnson, F., Westerveld, R. y Unterhalter, E. (2016). *A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence*. Londres: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 9 (2), 62-75.
- Perales, C. (2022). *School-community relationships: a study of school convivencia in Mexico*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pereda, A., Hernández, M. y Gallegos M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En A. Furlán y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 334-379). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Poujoul, G. (Noviembre, 2019). Algunos aportes teóricos del estudio de las violencias a las perspectivas y prácticas de convivencia escolar. En Buendía, M. A. (Presidencia), ponencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Rodríguez, K. J. y Rodríguez, A. (2021). Violencia de género en instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00014. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2567>.

- Segato, R. L. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización y la vida de las mujeres. En Y. Espinoza, D. Gómez y K. Ochoa (Editoras) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*, (pp. 75-90). Colombia, Universidad del Cauca.
- Segato, R. L. (2014a). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. *Estudios Feministas*, Florianópolis, 22 (2:306) mayo-agosto, 593-616.
- Segato, R. L. (2016). La pedagogía de la crueldad. Entrevista a Rita Segato por V. Gago Consultado el 07 de noviembre de 2018 en ftp://ftp.justiciachaco.gov.ar/biblioteca/CONCURSOS/Material%20de%20Estudio/Psic%F3logos/2017/Psic%F3logos_006.pdf