



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER
PROFESIONAL DE INVESTIGACIÓN

VIOLENCIA SIMBÓLICA EN ALUMNOS DE TERCER
GRADO DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA
EN LA SECUNDARIA GENERAL JAVIER ROJO
GÓMEZ, UBICADA EN EL MUNICIPIO DE SAN
SALVADOR, HIDALGO. ESTUDIO DE CASO.

Para obtener el diploma de
Especialista en Docencia

PRESENTA

Mtra. Sandra Itzel Pasalagua Martínez

Directora

Dra. Rosa Elena Durán González

Comité tutorial

Dr. Johan Cristian Cruz Cruz

Dra. Lydia Raesfeld

Pachuca de Soto, Hgo., México., noviembre 2022



Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
PRESENTE.


El Comité Tutorial del proyecto terminal titulado **“VIOLENCIA SIMBÓLICA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SECUNDARIA GENERAL JAVIER ROJO GÓMEZ, UBICADA EN EL MUNICIPIO DE SAN SALVADOR, HIDALGO. ESTUDIO DE CASO”**, realizado por la sustentante **SANDRA ITZEL PASALAGUA MARTINEZ** con número de cuenta **196922** perteneciente al programa de **ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN


Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

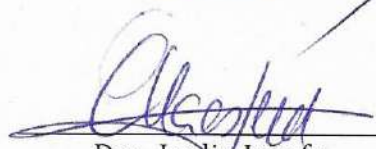
Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
Pachuca de Soto, Hidalgo a 24 de noviembre de 2022

El Comité Tutorial


Dra. Rosa Elena Duran
González
Directora




Dr. Johan Cristian Cruz
Cruz
Asesor Metodológico


Dra. Lydia Josefa
Raesfeld
Lectora

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN | 5 |
| 1.1 Inclusión | 5 |
| 1.2 Adolescencia..... | 7 |
| 1.3 Educación física y didáctica | 8 |
| 1.4 Educación Física y docencia..... | 10 |
| 1.5 Violencia escolar | 12 |
| 1.6 Violencia simbólica | 14 |
| 1.7 Violencia de género..... | 16 |
| 1.8 Prevención e intervención de la violencia en la escuela..... | 18 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 23 |
| 2.1 Pregunta de investigación..... | 24 |
| 2.2 Preguntas de investigación específicas..... | 24 |
| 2.3 Objetivo general | 25 |
| 2.4 Objetivos específicos..... | 25 |
| 2.5 Hipótesis..... | 25 |
| 2.6 Justificación..... | 26 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 28 |
| 3.1 Conceptualización de la violencia | 28 |
| 3.1.1 Violencia simbólica | 30 |
| 3.1.2 Violencia escolar | 32 |
| 3.2 Violencia simbólica en escenario escolar..... | 33 |
| 3.3 Cuerpo, corporalidad y educación..... | 36 |
| Educación física: cuerpo y género..... | 40 |
| 4. MARCO METODOLÓGICO | 43 |
| 4.1 Marco contextual..... | 43 |
| 4.2 Enfoque metodológico..... | 45 |
| 4.3 Delimitación del campo a estudiar | 46 |
| 4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información | 46 |
| 5. PROPUESTA DE TALLER PARA LA VISIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA SIMBÓLICA EN ESCENARIOS ESCOLARES | 49 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 5.1 Descripción..... | 49 |
| 5.2 Aprendizajes esperados | 50 |
| 5.3 Desarrollo de actividades | 51 |
| 5.4 Instrumentos de evaluación | 57 |
| CONCLUSIONES..... | 58 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 60 |
| ANEXOS | 68 |

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno que concierne a docentes, padres y madres de familia y la sociedad en general, ya que éste no solo afecta en los resultados académicos, sino que tiene repercusiones en el desarrollo personal y social de los estudiantes. Si bien, prevalece una preocupación por el incremento de violencia explícita en el escenario educativo, también resulta importante atender otras acciones violentas de tipo simbólico que, al ser normalizadas, pasan desapercibidas y que son precisamente la base y la justificación de otras formas de violencia (física, verbal, psicológica, económica, etc.).

Aun cuando la escuela es un espacio de socialización, cuya función debe encaminarse a la cohesión social, la inclusión y la equidad, se observa que en este proceso de socialización se imponen significaciones, se interiorizan discursos y se crean hábitos, todos ellos sujetos a los intereses de una cultura dominante que excluye y reproduce la desigualdad social. Lo anterior se legitima y se refleja en los métodos de enseñanza, en la selección de contenidos, en el lenguaje que se emplea, en la mirada, los gestos, etc. En este escenario, los estudiantes reproducen estas estructuras y así contribuyen a una reproducción de relaciones de fuerza que trasciende los muros de la escuela.

En el caso de Educación Física, especialmente en la educación secundaria, se observa cómo este tipo de violencia se legitima bajo un discurso de rendimiento y competencia, así como en la valorización de cualidades corporales y habilidades físicas. Cabe agregar que, en este espacio, persiste una dominación masculina hegemónica que excluye y es resultado de una violencia de género. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo analizar las distintas formas de violencia simbólica presentes entre estudiantes y docente durante la asignatura de Educación Física en una escuela secundaria ubicada en el municipio de San Salvador, esto con el fin de hacer visibles estos tipos de violencia ocultos y de reconocer el valor de la asignatura de Educación Física como que promueva valores, la armonía y sana convivencia.

Dicha investigación está dividida de la siguiente manera: en el primer apartado se presenta el estado de la cuestión donde se abordan las investigaciones recientes respecto a temas como inclusión, la práctica pedagógica de la educación física, la violencia escolar y simbólica, así como la violencia de género, tema de gran interés por la situación actual que atraviesa México. Por último, se mencionan estudios en cuanto a la prevención e intervención de violencia escolar. En el segundo apartado se presentan las preguntas y los objetivos de esta investigación, así como la justificación de la misma. En el

tercer apartado se realiza un abordaje de teorías respecto a la violencia y la violencia simbólica además de que se aterriza de manera específica sobre dichos conceptos en el entorno educativo. Así mismo, se aborda la corporeidad y la socialización de género ya que son conceptos que permiten entender mejor sobre el fenómeno de estudio. Posteriormente, se teoriza sobre la carga simbólica presente en la práctica pedagógica de la Educación Física. Dentro del apartado número cuatro se muestra el marco contextual de la población de estudio así el diseño metodológico y los instrumentos para la recolección de información. Finalmente, en el último apartado se presenta una propuesta de taller para identificar y prevenir la violencia simbólica dentro del escenario escolar así como las conclusiones de la presente investigación.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1 Inclusión

Hasta hace poco más de una década, la escuela inclusiva era considerada como una política inevitable que tenía como propósito responder a las necesidades educacionales de la población en general. Por lo que una educación intercultural bilingüe no era suficiente, ya que lo que se requería era una educación que tuviera como objetivo atender las necesidades de todos los alumnos tomando en cuenta su contexto geográfico, su organización social y sus potencialidades productivas. Ya que el respeto a la cultura y la lengua constituyen las bases de la escuela inclusiva, Juárez et al. (2010) menciona que es un deber de las escuelas de educación básica recibir a niños con necesidades especiales (discapacidad, indígenas, migrantes, etc.) y que estas aseguren ser un medio para crear una nueva cultura de diversidad y erradicar la discriminación

Es así que, el Nuevo Modelo Educativo (NME) está guiado por principios de equidad, inclusión y no discriminación, los cuales suponen entre otras cosas: la ampliación y adecuación y optimización de la infraestructura que existe, la atención e integración de las diversidades para enriquecer la convivencia social, así como la igualdad de oportunidades educativas para todos los sectores de la población. Dichos propósitos no son posibles de lograrse en un periodo corto de tiempo, es por ello que se propone que la equidad y la inclusión se aborden de manera transversal en la práctica pedagógica. En otras palabras, la equidad y la inclusión deben ser vistas como una práctica continua que propicie la reflexión sobre como transformar y mejorar el sistema educativo para que éste atienda todo tipo de diversidades.

Para Portilla et al. (2021) el NME implica un cambio de paradigma en el sistema educativo con el fin de replantear los componentes curriculares y pedagógicos buscando asegurar la equidad, inclusión y calidad educativa. Así mismo, el docente tiene un papel interventor para que los alumnos interactúen entre sí, se sientan seguros, canalicen su potencial y realicen diversas acciones motrices. Agrega que, el docente debe propiciar un ambiente de respeto, así como las condiciones para que los niños y las niñas se mantengan serenos ante el triunfo y tolerantes por la derrota.

De modo similar, Méndez (2018) refiere sobre la importancia del rol docente para fortalecer valores mediante una amplia gama de actividades que propician el desarrollo para los alumnos. Concluye que la escuela debe contar con una propuesta pedagógica que dé respuesta a las necesidades

educativas de cada estudiante. Menciona que en México aún hay un desconocimiento sobre la denominación “alumnos con necesidades especiales” siendo este concepto utilizado con frecuencia para referirse a alumnos con discapacidad.

Con el fin de entender las barreras de aprendizaje y los obstáculos que enfrentan las personas en situación de vulnerabilidad, Díaz Rodríguez (2017) concluye que es importante revisar el concepto de educación inclusiva y propone el diseño de un plan para la implementación de la cultura, políticas y prácticas de educación inclusiva que incluya la formación continua de docentes basada en principios de aprendizaje dialógico y un aprendizaje en red de colaboración con otros centros educativos con la intención de compartir conocimientos para un aprendizaje mutuo. Agrega la importancia que tiene el papel de los directivos para propiciar entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje de los docentes y de modo general, hacer del centro una organización en la que se enseña y se aprende.

En su investigación, Niembro et al. (2021) menciona que la educación inclusiva es un derecho humano, por lo tanto, el sistema educativo debe ajustarse a la diversidad presente en el entorno educativo y debe asegurar que cualquier persona con discapacidad debe recibir una educación adecuada para desarrollarse en una sociedad. Como conclusión, expone que las escuelas inclusivas tienen un compromiso social para ser más igualitarias, menos excluyentes y que compartan valores comunes a los distintos contextos en que se lleven a cabo.

De igual modo, Tomasini (2020) refiere que la escuela inclusiva atiende los derechos humanos principalmente por los alumnos que en encuentran vulnerables por presentar necesidades especiales de educación. Sin embargo, el autor reflexiona sobre la importancia que, ante todo, se tiene analizar las contradicciones sociales que limitan brindar una educación de calidad. Hace énfasis en la importancia de dejar de usar los términos de educación inclusiva y educación especial como sinónimos entre sí, además de apoyarse de sustentos científicos para llevar a cabo prácticas de educación especial e inclusiva en todos los niveles educativos así como favorecer los procesos de transición a la vida adulta y la inclusión en los campos social y laboral.

Ahora bien, sobre la percepción que se tiene de la educación inclusiva, Sevilla et al. (2017) desarrolla un estudio cuantitativo para analizar la percepción de futuros docentes ya que infiere que ésta tendrá un impacto en la manera en que responda a las peculiaridades de los alumnos. Los resultados ponen en evidencia que los futuros docentes tienen una actitud negativa hacia atención de las

necesidades educativas de los alumnos pese a que ellos mismos se perciben con formación y experiencia para enfrentarlas. Lo anterior lo explica por la falta de disposición de los docentes para modificar sus estrategias de enseñanza y que a nivel curricular hace falta que en las asignaturas se incluyan temas sobre diversidad que propicien la reflexión y la concientización sobre distintos tipos de necesidades que se hacen presentes en las aulas. Por último, menciona que el cambio de la percepción debe iniciarse desde los procesos de formación de modo que los futuros docentes se sensibilicen y reconozcan la diversidad como una realidad que enriquece el proceso educativo y que, finalmente, logren reflexionar sobre la importancia de su papel como docentes y el impacto que tiene en la vida de los alumnos.

1.2 Adolescencia

Los adolescentes y jóvenes (10 a 24 años) representan la cuarta parte de la población a nivel mundial. Acerca de la adolescencia, ésta es asociada principalmente con aspectos biológicos como el comienzo de la capacidad reproductiva, de acuerdo con Florenzano (1997) con ello se alcanza la etapa final del crecimiento. Sin embargo, para Castañeda (1996) la adolescencia no implica solamente el concepto generado desde las diferencias biológicas y por el nivel de maduración de aspectos anatómicos-fisiológicos, sino que abarca el dominio cultural/instrumental, en el cual se adolece de las capacidades necesarias que permiten desenvolverse con responsabilidad dentro de la sociedad.

Por otro lado, se puede entender la adolescencia por los procesos cognitivos que se presentan en ella. Para Piaget la adolescencia consiste en el periodo de las operaciones formales donde la actuación se dirige hacia el modelo científico y lógico. Así mismo, hay una elaboración de plan de vida aunado a cambios de pensamiento que dan pie a transformaciones afectivas y sociales.

En esta etapa se configura un razonamiento social, en donde se manifiestan procesos identitarios individuales, colectivos y sociales. Es a través de este razonamiento social que se tiene mejor comprensión de uno mismo y de los demás, así mismo se adquieren habilidades sociales, conocimiento y aceptación/rechazo de principios que son parte del orden social (Dávila, 2004).

Para Erikson, partiendo de la teoría psicoanalítica, en la adolescencia surge un despertar sexual y una modificación en las relaciones familiares, se dan nuevas relaciones sociales y la construcción y crisis de la identidad son característicos. Ahora bien, para la teoría sociológica, estas tensiones y presiones surgen a partir del contexto social, especialmente por los procesos de socialización y de la

adquisición de roles sociales (Dávila, 2004). En relación con esto, Tello (2005) señala que las relaciones con la familia, el vecindario y la escuela son lo que configura, en un principio, el comportamiento social. En el caso del adolescente de secundaria, menciona que el hecho de que tenga conciencia de formar parte de una sociedad no le garantiza un lugar en su estructura productiva. Es decir, para el/la adolescente el sobrevivir a las exigencias de vivir en una sociedad es visto como un problema personal y no como parte de un proceso de integración social.

Es en este plazo que el/la adolescente se prepara para adquirir competencias que le permitirán cumplir un rol social asignado (Castañeda, 1996). Al mismo tiempo, las necesidades de independencia y búsqueda de identidad son elementos característicos de la crisis en esta etapa, por lo que el grupo de iguales tiene un papel importante ya que las/los adolescente se perciben a sí mismos según los percibe el grupo (Vidal, 2009).

1.3 Educación física y didáctica

La OMS considera la Educación Física como una institución educativa, como una asignatura que trasciende los muros de la escuela, y puede presentarse en actividades inter escolares y juegos independientes a la escuela. Las actividades físicas en la educación han adquirido importancia en los últimos años ya que se ha convertido en parte de los problemas que atiende la Salud Pública y su prevalencia a nivel global se ha extendido principalmente en niños para prevenir la obesidad (de Ríos, 2020). Para la Federación Internacional de Educación Física (2000) la educación física debe constituirse en una educación para la salud además debe ser reconocida como un derecho fundamental ya que funge como un medio eficaz para mejorar la calidad de vida de las personas.

A la vez, gracias a los desarrollos teóricos, la recreación y el deporte se han catalogado como un eje transversal importante del área de la educación física en el contexto escolar (Ruiz, 2003). Uno de los comportamientos deseados por el cual se rige la Educación Física es el denominado “juego limpio”, el cual consiste en comportamientos basados en un principio de justicia para todos, en donde de ninguna manera se deben presentar ventajas injustas sobre el adversario, ya sea intencional o fortuitamente.

Sobre algunas investigaciones en las que se ha abordado la importancia de la Educación Física en el mapa curricular, de Ríos (2020) concluye que la actividad física trae beneficios fisiológicos y psicológicos para los niños siendo las prácticas grupales más preferidas en comparación a las actividades

individuales. Además, señala que la familia y los profesores tiene un papel importante en la adquisición de hábitos saludables y en la configuración de estilos de vida saludables.

Por otra parte, Madrigal y Urrego (2013) señalan el valor de la Educación Física por su relación con el desarrollo humano y social, al igual que Cera et al. (2015) quien concluye que la Educación Física tiene un papel relevante como agente socializador ya que posibilita que los estudiantes actúen libremente en un espacio distinto al de otras asignaturas. Además, señala que potencia el desarrollo humano y funge como un medio cultural, transmite valores y favorece en la construcción de competencias ciudadanas mediante la socialización. Contrariamente, algunos autores argumentan que, la falta de motivación puede convertir la clase de educación física en una experiencia traumática, lo que dificulta que el niño o adolescente se comprometa a la continua práctica física (Beltrán et al., 2012).

De acuerdo con la investigación sobre imaginarios sociales, Murcia y Jaramillo (2005) concluyen que la clase de educación física es vista para muchos jóvenes como un espacio de distracción, descanso y de diversión ya que los saca de lo convencional y rutinario. Al mismo tiempo, señalan que es un escenario de socialización en el que se comparten experiencias y sentires, hay solidaridad entre pares y se observa un ambiente de camaradería y distensión, por último, agrega que estos imaginarios no solo se recrean en la cotidianidad de la escuela, sino que se permean en la naturaleza de múltiples mediaciones como la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

De igual manera Hurtado y Jaramillo (2008) llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo para comprender los imaginarios de la Educación Física, donde se observó que, dentro del pensamiento académico de las instituciones educativas, la Educación Física es percibida como una materia de poca relevancia, por lo que se les da mayor importancia a las materias asociadas a la razón. A la vez, tiempo reporta que los estudiantes, especialmente los hombres, consideran que la Educación Física es buena para la salud y mantenimiento de un buen estado físico, más no para su intelecto. Concluye que el imaginario mantiene la dicotomía cuerpo y mente ya que favorece de manera positiva al cuerpo y a que la mente se encuentre bien.

Por lo anterior, se vuelve necesario que la educación física deje de ser vista como una asignatura sin contenido disciplinar y que en cambio se vuelva relevante su influencia en los procesos formativos de los estudiantes para que estos sean personas activas y seguras corporalmente sin dejar a un lado el alto valor que tiene por su relación con el desarrollo humano y social (Corrales et al., 2010).

De modo parecido, Soto y Vargas (2019) refiere que, más allá del valor instrumental que marcan las competencias, la educación física debe ser vista como una asignatura con impacto en la realización personal, en las habilidades de relacionarse y comunicarse dentro de un marco ético y político sostenible. Puntualizan que la educación física consta de una pedagogía de la construcción de la corporalidad, así como un desarrollo de la conciencia y la autonomía. Ya que la educación física se constituye por el discurso del desarrollo personal y el de calidad de vida, se concluye sobre la importancia de la corporeidad como elemento de la identidad y desarrollo profesional, además de ser un medio de transformación social. Para este autor es relevante que la acción educativa tenga como base la corporeidad de la diversidad como un medio para el empoderamiento y compromiso social.

Por otra parte, Gómez (2005) señala que es primordial considerar el contexto y los cambios sociales y por ello, la educación física debe acercarse más a las ciencias sociales que a las ciencias biológicas, puesto que tiene como fin pedagógico condicionar el desarrollo al mismo tiempo que necesita de otros para potenciar sus habilidades motrices y de aprendizaje. De modo similar Pateti (2007) menciona que la educación física es un medio para que los alumnos adquieran saberes que contribuyen en su desarrollo humano, así como que lo haga consciente de ser parte de una comunidad y que comprenda sus derechos y obligaciones.

Sobre esta línea, Morona et al. (2012) busca analizar la percepción de las funciones de la Educación Física como asignatura curricular. Señala a la Educación Física como transmisora de cultura y medio en el que se trabaja aspectos sociales que dificultan un desarrollo humano integral. Concluye con la importancia de que los actores educativos dispongan de una mejor planeación, direccionamiento y desarrollo de la educación física para que ésta alcance como objetivos promover la transformación social y educativa, así como ser un agente de cambio.

1.4 Educación Física y docencia

De acuerdo con Siedentop (2000) la educación física como asignatura debe tener como fin conseguir la adhesión de la práctica frecuente de actividad física, en cambio, se ha observado que las actitudes favorables hacia la educación física descienden conforme aumenta el nivel escolar (Mowatt et al., 1988; Gutiérrez & Pilsa, 2006).

En este sentido, Sicilia et al. (2006) analiza las diferencias en cuanto al nivel educativo y sus resultados muestran que los profesores de primaria priorizan los juegos, habilidades, destrezas, y la salud, mientras que los de secundaria se inclinan por los contenidos de deportes y condición física además de que muestran mayor interés en que su asignatura sea calificada.

Algunas investigaciones concluyen sobre la relevancia que tiene el docente educación física como promotor de la actividad y de competencias (Portilla et al., 2021). Por ello, para que se desarrollen actitudes positivas hacia la educación física es importante que los docentes conozcan las percepciones de los alumnos para que determinen que comportamientos deben mantener y fortalecer, así como para conocer cuáles evitar (Cárcamo, 2012), por consiguiente, la percepción del alumno sobre el docente o profesor de educación física adquiere relevancia en el campo de la investigación.

En este sentido, se ha concluido que la imagen del docente de educación de educación física resulta ambivalente: por algunos es visto como un/a orientador/ra que cuenta con capacidades y saberes específicos que aportan a su formación; por otra parte, hay quienes consideran que tienen mínimas habilidades de comunicación, organización y conocimiento (Murcia & Jaramillo, 2005).

Por su parte, Gutiérrez y Pilsa (2006) analizan las actitudes hacia los contenidos de las clases de educación física y la conducta de los profesores en estudiantes de secundaria. Los resultados obtenidos muestran que los hombres tienen mayor preferencia por la educación física ya que participan más en las actividades competitivas mientras que las mujeres se encuentran más interesadas en los aspectos sociales del deporte. Concluye que los alumnos tienen una valoración favorable del docente y del cómo imparte su clase, además valoran positivamente que se incluya nuevos ejercicios y actividades, así como que el profesor muestre dominio de su materia. De modo similar, Cárcamo (2012) concluye que, en general, los alumnos tienen una imagen positiva del profesor de educación física, ya que transmiten alegría mientras transmiten su conocimiento, sin embargo, también consideran que son estrictos y habitualmente levantan la voz.

Acerca de la función docente, Corrales et al. (2010) observa que en los docentes de educación física se requiere de un trabajo integrado que a su vez tenga interacción con otras áreas de conocimiento para construir una pedagogía específica de la educación física. De igual manera, se puede observar diferencias respecto a los métodos aplicados, por ejemplo, cuando los docentes facilitan la toma de decisión de sus alumnos muestran mejores resultados que aquellos que no permiten a los alumnos

decidir por sí mismos. Esto evidencia el deseo de los alumnos por tener la libertad de elegir las actividades, así como de que el profesor muestre preocupación por cómo se sienten (Gutiérrez & Pilsa, 2006).

A causa de que los aspectos que motivan a los alumnos suelen no tomarse en cuenta, Cárcamo (2012) expone su preocupación sobre el modelo conductista aplicado en la educación física ya que la mayoría de los alumnos perciben a sus profesores de educación física como autoritarios, y que ignoran la autonomía y creatividad de los estudiantes.

Si bien, con el NME (2018) se busca desarrollar las competencias emocionales y sociales, Portilla (2021) pone en evidencia que el profesorado de educación física muestra baja satisfacción en cuanto al NME, al mismo tiempo encuentra diferencias en función del sexo en cuanto a la percepción del docente entorno a los contenidos que lo integran, siendo las mujeres quienes asimilan más rápido los contenidos. De acuerdo con Rich (1999) esto puede deberse a que las mujeres se les ha atribuido la responsabilidad familiar y social en su educación, por lo que en la práctica propicia una mayor motivación hacia la cohesión y cooperación grupal.

1.5 Violencia escolar

El interés por estudiar el fenómeno de la violencia escolar ha incrementado en las últimas décadas ya que éste, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, constituye uno de los principales problemas de salud pública y educación en todo el mundo y la define como el uso deliberado de la fuerza física o el poder como amenaza de violencia física o psicológica que tiene como fin causar daño hacia uno mismo, otra persona, grupo o comunidad (OMS, 2003). En relación con la violencia que se presenta en el entorno escolar, Smith y Sharp (1994) proponen un primer concepto general de la violencia escolar, definiéndola como el abuso sistemático de poder que se da de manera cotidiana entre varias personas. Sobre esta línea, García et al. (2012) refiere que el concepto de violencia escolar se constituye por tres campos: en primer lugar, la violencia que da entre los agentes educativos; en segundo lugar, la violencia orientada a dañar los bienes de la escuela; en tercer lugar, la violencia simbólica que ejerce la misma escuela mediante prácticas pedagógicas, autoritarismo, mecanismos de disciplina y de poder.

Si bien este fenómeno ha incrementado en los últimos años, son pocas las investigaciones que se han realizado en América Latina y, en el caso de México el interés de la violencia escolar como objeto de estudio es reciente (Ramírez et al., 2012) por la creciente atención y preocupación por las autoridades educativas y la población en general. De hecho, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, dos de cada diez alumnos ejercen agresiones a otros compañeros, por lo tanto, señala como prioridad identificar y analizar los aspectos que relacionan con esta problemática.

Para Aguilera et al. (2007) el contexto social de la escuela es el factor principal para explicar el fenómeno de la violencia, esto apoyado del testimonio de los docentes, quienes perciben altos índices de violencia al exterior del espacio académico, así como dentro de él. No obstante, señala que en gran medida los docentes no están del todo enterados de las acciones violentas que suceden en la escuela, o bien, las minimizan, esto por el hecho de que son los alumnos los involucrados directamente por ser agresores y víctimas a la vez. Así mismo, menciona que los niveles altos de violencia están asociados a un mayor consumo de sustancias nocivas. Si bien los autores observan que la violencia en el espacio escolar es menor en medida de que se aplique las sanciones precisas del reglamento escolar, mencionan que es necesario reflexionar sobre formas más adecuadas de implementar la disciplina.

El trabajo de Muñoz (2008) pretende analizar la magnitud de la violencia en centros educativos de primaria y secundaria de México y comparar datos con información internacional de la misma problemática. Tras el análisis de datos, señala que la proporción de estudiantes que se ven involucrados en actos de violencia es considerablemente más alta en México que en otros países. De acuerdo con los resultados, el 14% de los estudiantes de secundaria manifiesta haber sido agredidos mientras que un 11% reporta haber participado en agredir a otros. Por último, enfatiza en la necesidad de mejorar los instrumentos utilizados en cuanto a violencia escolar, ya que estos no ofrecen datos sobre manifestaciones de violencias más sutiles. Basándose en Carvalhosa y Samdal (2008), agrega que la violencia que se suscita dentro de la escuela apenas es el reflejo de lo que niños y adolescentes viven cotidianamente fuera de las aulas, ya que tanto las víctimas como los agresores están involucrados en relaciones disfuncionales con la familia, pares, escuela y comunidad.

En cuanto a los tipos de violencia que más se presentan, Velázquez (2005) concluye que las manifestaciones de violencia van desde agresiones físicas hasta agresiones psicológicas. Observa que la sobrepoblación escolar, la diversidad y la falta de claridad de las condiciones disciplinarias son aspectos

que generan fricciones y diferencias, lo que obstaculiza que haya una convivencia armónica. Por ello, concluye que es urgente crear programas adecuados para mejorar la convivencia escolar. Por su parte Ramírez et al. (2012), menciona que en las agresiones de los docentes se hace evidente el uso de insultos, castigos, humillación y gritos, además se observa diferencias por género, ya que hacia las mujeres se infunden conductas de miedo mientras que a los hombres las agresiones son más de tipo físico.

1.6 Violencia simbólica

Con el fin de tener una mejor comprensión sobre la violencia simbólica como paradigma social especialmente en escenarios académicos donde, de acuerdo con la naturaleza de las actividades, se presenta relaciones de poder, Dávila (2020) realiza una revisión documental desde 2009. Dicha investigación se realizó con un enfoque cualitativo mediante un análisis de tipo teórico, documental y descriptivo. Determinó que muchas investigaciones se han abordado teóricamente desde los postulados de Bourdieu, por lo que la violencia se ha entendido como un fenómeno negativo que surge de las relaciones de poder. Además, identifica dinámicas de violencia que se generan en las prácticas educativas, tales como: descalificación por género, invisibilidad de sujetos, nivel socioeconómico y omisión. Concluye que son las mujeres y el personal de clases inferiores los más afectados por este tipo de violencia. En el caso de las mujeres se evidencian descalificaciones y comentarios misóginos respecto a que ocupan espacios públicos, en tanto que con las personas de menor nivel socioeconómico se presentan situaciones de discriminación y vulneración de derechos. Agrega que es importante cuestionarse el actuar docente ante estas situaciones, reivindicando la docencia desde la humanización y que este ejercicio tenga impacto en formar sujetos críticos y propositivos que busque transformar sus realidades contextuales.

El fenómeno de la violencia simbólica también ha sido estudiado por Vaillat (2016) quien buscó relacionar las conductas agresivas y victimización con la violencia simbólica, el apego, entre otras variables. Para ello, llevó a cabo dos estudios, uno cuantitativo para las variables de estudio, y otro cualitativo mediante grupos focales, estudios de casos, y análisis de preguntas abiertas. La muestra estuvo constituida por estudiantes que pertenecieran a estratos sociales diferentes con el fin de analizar el contexto social y escolar. Los resultados muestran que la clase alta es la clase que domina y que excluye mientras que la clase media y baja es donde se presenta mayor victimización o subordinación.

El hecho de que los hombres sean más violentos llama la atención para el autor por lo que agrega que es importante trabajar en crear una nueva masculinidad. Por otra parte, se evidencia que los jóvenes que pertenecen a la clase baja no reconocen la violencia que reciben. Se concluye que la violencia simbólica se reproduce en función de estrato social, no obstante, agrega que, independientemente de la clase social, señala el apego seguro con los padres y amigos como una solución a las agresiones escolares.

Ante la inquietud de las formas en que se relacionan los agentes educativos en torno la comunicación cargada de estereotipos Castro et al. (2017) realizan una investigación con el objetivo de caracterizar la violencia simbólica de género en los agentes educativos. De acuerdo con los resultados, se muestra que la percepción del sentir de los estudiantes en función a la categoría de género se encuentra asociada a estereotipos, es decir, de lo que es adecuado e inadecuado en hombres y mujeres. Dichas representaciones sociales se asumen que son aprendidas de manera natural en la relación e interacción con pares. La violencia simbólica se hace presente por la escasa o nula capacidad asertiva y por la falta de sentido crítico para discernir entre lo bueno y lo malo. Se concluye en que hay un desconocimiento real sobre la violencia simbólica lo que conlleva a que se sigan reproduciendo de manera inconsciente ejercicios de dominio y poder.

Anakabe (2019) por su parte, realiza una investigación cuyo objetivo es detectar las distintas formas de violencia simbólica en las estudiantes de una secundaria pública. Se trabaja con los testimonios de cuatro alumnas y dos profesores de la clase de educación física quienes accedieron de manera voluntaria. La metodología utilizada para este estudio fue cualitativa con la intención de profundizar en la realidad subjetiva de sus experiencias en esta clase. Para interpretar las opiniones de las participantes se utilizó la entrevista semiestructurada. Respecto a los resultados obtenidos, la autora evidencia que son las actividades atribuidas socialmente al género masculino son a las que cuentan con mayor tiempo y atención, siendo las actividades catalogadas como femeninas las que menos atención tienen, tal es el caso de la danza. Incluso existen diferencias en los tiempos de habla y en el uso de los espacios de juego siendo los hombres los que tienen mayor dominio. Además, señala la inexistencia del lenguaje femenino o bien que éste es utilizado de manera despectiva.

En Cisneros (2019), se tienen como objetivo identificar los mecanismos discursivos, los significados e interpretaciones de la realidad en los docentes en una institución educativa de la modalidad de Educación Básica Alternativa. Para dicho fin se llevó a cabo una investigación de tipo

cualitativo, centrado en un estudio de caso. Mediante el análisis del discurso se evidenciaron diversos mecanismos utilizados por los docentes tales como presuposiciones, las cuales llevan una carga ideológica sobre una cultura hegemónica, la normalización discursiva, y el posicionamiento de la autoridad. De dichos mecanismos, los docentes desconocen que estén cargados de elementos que reproducen acciones violentas simbólicas entre los estudiantes.

Ante el hecho de que el docente no siempre asume el rol de prevenir, por el contrario, ejecuta distintas formas de violencia “disfrazada” de disciplina, Camacho-Miñano y Grau (2018) en su estudio busca desvelar la violencia simbólica presente en las experiencias negativas de la clase de educación física y el impacto que tiene en la identidad personal de futuros profesores de educación primaria. Para alcanzar tal fin, adoptan un enfoque narrativo que permite visibilizar los discursos hegemónicos de en cuanto a la materia y las relaciones de poder que se presentan en ella. Los resultados demuestran una persistencia de la dominación masculina en la profesión de Educación Física, ya que se excluye a las mujeres y a hombres que no encajan en un modelo hegemónico. Ante el hecho de que la violencia simbólica se ejerce a partir de que los docentes y algunos alumnos de éxito legitiman y reproducen relaciones de dominio a otros, las autoras reflexionan sobre cómo la formación docente debe estar dirigida en un marco ético y moral que procure las diferentes identidades y que reconozca la violencia simbólica en la dinámica de educación física.

1.7 Violencia de género

Dentro de los escenarios educativos, el género tiene un papel fundamental en la producción de prácticas de violencia simbólica principalmente porque la escuela no es percibida como un espacio donde se establezcan relaciones igualitarias. Para Dávila (2020), el género y la definición de roles a partir de él, son precisos para entender las formas en que se relacionan hombres y mujeres. De acuerdo con la visión androcentrista, el cuerpo femenino y el cuerpo masculino están cargados de diferentes significaciones que los posiciona en escenarios distintos en la sociedad. Bourdieu refiere que la legitimización de la dominación masculina está fundamentada en una naturaleza biológica, es decir, en una construcción social naturalizada.

Elejalde y Gómez (2014) mencionan que en las acciones pedagógicas se observa una reproducción de desigualdades en las relaciones de género que tiene relación con el entorno educativo y las diversas concepciones de género que se configuran en él. Un ejemplo de ello es que las estudiantes, a

pesar de distinguir formas de violencia simbólica, no perciben todas las formas de desigualdades ni de manifestaciones de violencia que se generan de manera exclusiva hacia ellas en el entorno educativo. Por ello es importante desnaturalizar las practicas socialmente aceptadas que se dan en la cotidianidad y comenzar a pensar nuevas y múltiples formas de habitar los cuerpos, y un primer paso sería cuestionar los modelos patriarcales arraigados (Elverdin, 2012).

Por otra parte, Dávila (2020) identifica que en el campo de la investigación se presenta una mayor cantidad de publicaciones que analizan las relaciones de dominación y violencia simbólica entre géneros que se producen de manera cotidiana en el entorno social.

Para explicar la manifestación de violencia de género como consecuencia de socialización diferencial y los procesos de legitimización social y cultural de la violencia, Barragán Medero (2006) revisa diversos proyectos desarrollados e investigaciones para programas educativos cuyo objetivo de prevenir la violencia. Resalta la función de la escuela patriarcal como reproductora de jerarquías de género, se apoya de la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron para explicar cómo la educación fomenta y legitima el dominio de algunos grupos. El autor señala que la toma de conciencia es el paso para la parcial o total eliminación de las expresiones de violencia. Así mismo, resalta la cultura de la paz como un concepto que promueve la convivencia armónica eliminando las relaciones de poder entre géneros. Agrega que es posible cambiar la concepción sobre violencia y la toma de conciencia en los alumnos y también en los profesores quienes son el primer paso para la transformación.

Benlloch et al. (2008) llevo a cabo un estudio de campo con adolescentes busca analizar los efectos de la internalización de los roles de género en la construcción de la subjetividad adolescente. Ya que los roles de genero justifican asimetrías de poder entre los sexos. Se toleran formas encubiertas de violencia. La muestra empleada estuvo constituida por 351 adolescentes. La metodología empleada fue mixta y se contó con los instrumentos Inventario Rol Sexual (BSRI, Bem, 1974); (BSRIa-Adaptación García-Mina, 1997); el Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI, Glick & Fiske, 1996) y el Cuestionario de relaciones entre los sexos (CRS). Para la parte cualitativa, se trabajó con 36 participantes divididos en seis grupos de discusión. De acuerdo con los resultados, se concluye que predominan prácticas culturales sobre la masculinidad y la feminidad, las cuales son visibles en el discurso que domina en los adolescentes y que facilita el incremento de manifestaciones sexistas.

Por otra parte, no solamente es importante conocer las condiciones y motivaciones de los violentadores, si no conocer las condiciones de la víctima y los motivos por la que la tolera. De acuerdo con Araiza (2017), las principales fuentes para trabajar la violencia hacia las mujeres son las teorías de género como la de la dominación masculina y la violencia simbólica. Ante esto, mediante el análisis crítico del discurso identifica los discursos que se reproducen en canciones de música mexicana si estos son una forma de violencia simbólica hacia las mujeres. Concluye en que se debe fomentar relaciones respetuosas e inclusivas, así como vigilar los contenidos que transmiten mensajes violentos hacia las mujeres.

1.8 Prevención e intervención de la violencia en la escuela

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) refiere que la violencia que se vive en las escuelas es un reflejo de la sociedad y de las transformaciones que atraviesa. Si bien la educación ha ampliado considerablemente la diversidad de la población escolar, esto ha generado tensiones y discriminación en torno a ella, lo cual ha afectado la convivencia en los establecimientos educativos. En lo que respecta a los estudiantes, la discriminación se expresa mediante actos directos de violencia y simbólicos, mismos que son aprendidos del entorno familiar y social. Por lo tanto, Truco y Inostroza (2017) indagan sobre cómo la escuela se constituye como un espacio de violencia, cuya problemática vulnera el derecho de niños y niñas a vivir y crecer en entornos seguros y pacíficos. De lo anterior, algunas de sus propuestas para abordar la violencia en la escuela son: prohibir y eliminar por completo el castigo físico por parte de docentes a la vez que se fortalece la formación docente para responder y prevenir la violencia en el aula; que sea valorada toda forma de diversidad e incluirla de manera explícita en los contenidos pedagógicos y en la práctica docente, fortalecer estrategias de apoyo a las familias, propiciar espacios para construir una identidad masculina positiva con el fin de combatir estereotipos de masculinidad relacionados con agresión y violencia así como fortalecer medidas para evitar violencia de género.

Por su parte la UNESCO (2014) propone algunas prácticas para que los docentes puedan afrontar y prevenir la violencia, sin embargo, señalan que la eficacia de estas es posible en medida de que se adopten a un contexto holístico que propicie la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, o bien, en un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Algunas de estas prácticas son:

1. Que los estudiantes se involucren en la prevención de violencia mediante propuestas de reglas y responsabilidades dentro del aula.
2. Aplicar técnicas y métodos de disciplina a constructivos evitando así cualquier medida punitiva.
3. Fomentar la capacidad de adaptación de los estudiantes y orientarlos de manera constructiva para que puedan hacer frente a los retos que enfrentan.
4. Sensibilizar a los estudiantes en cuanto a prejuicios de género y violencia sexual.
5. Que se reconozca la violencia y la discriminación a estudiantes con discapacidad o de comunidades indígenas.

La investigación de Artal (2005) tiene como propósito reflexionar sobre los factores sociales y psicológicos asociados a conductas agresivas o violentas en niños. En ella se concluye que la actitud del docente es elemental, así como cualquier medida que busque apoyar el desarrollo de la fortaleza emocional de los infantes. De igual modo, menciona sobre el impacto que tienen la comunidad educativa y la familia en el descubrimiento y reconocimiento de destrezas, ya que esto favorece directamente en la autoestima de niñas y niños, al mismo tiempo mejoran destrezas sociales y relaciones con pares, siendo estos aspectos importantes para el sano desarrollo emocional. Por último, señala la importancia de una constante capacitación de los docentes en la resolución de conflictos y en formar personas críticas y asertivas que se expresen libremente y que denuncien actos violentos encubiertos.

Con el fin de construir una propuesta pedagógica, Marín López (2014) analiza el rol docente en cuanto a la aplicación del orden y la disciplina escolar ante la necesidad de intervenir en cambios de actitud frente a situaciones que desencadenan el bullying vertical. Concluye con una propuesta de comunicación pedagógica asertiva en la que se tenga reconocimiento de las emociones y se reflexione sobre la posición como docente y sobre el modelo autoritario y represivo que suele ejercer. Así mismo, dicha propuesta incluye la aplicación del método pikas, el cual ha sido utilizado para disuadir el acoso entre compañero y de manera más reciente para manejar conflictos que afectan la convivencia escolar, tales como el bullying.

Por su parte Lellis y González (2012) exponen sobre dos paradigmas que abordan la violencia escolar. El primero es el modelo basado en la disciplina el cual se caracteriza por una gestión directiva autoritaria donde se impone un sistema reglamentario y donde se interviene de forma punitiva ante los

conflictos. En otras palabras, este modelo aborda la violencia escolar desde la acusación y la sanción. Por otra parte, en el paradigma de la convivencia se involucran a todos los agentes educativos además se caracteriza por promover la construcción de filiaciones sociales y culturales y por reproducir valores ligados a la socialización. Entre las conclusiones de dicha investigación, se señala sobre estrategias del paradigma disciplinar que continúan vigentes aun cuando estas no han dado solución a la problemática de la violencia escolar, no obstante, se presentan iniciativas que se constituyen del paradigma de la convivencia.

El estudio de Rojas (2015), tiene como fin analizar las interacciones entre profesores y estudiantes a través de las prácticas pedagógicas siendo el maltrato escolar el objeto de estudio. Señala que para comprender y explicar el maltrato es necesario configurar la escuela como un campo en el que se puedan identificar los elementos que lo constituyen como las posiciones de agentes educativos, los conflictos, los habitus, las prácticas pedagógicas y la representación del maltrato. Concluye que es importante identificar en que acciones pedagógicas se presenta la violencia escolar y agrega que el generar conocimientos en las disciplinas escolares contribuye a generar un habitus en los estudiantes para que reconozcan distintas formas de maltrato que se normalizan.

Llegados a este punto, cabe mencionar las investigaciones realizadas con el fin de detectar situaciones de violencias y propuestas de intervención, específicamente en la asignatura de educación física. En Fabbri (2007) se busca conocer qué factores inciden en la generación de violencia abordando las singularidades, los sentidos y simbolizaciones en torno a ella, para finalmente proponer estrategias que ayuden en su prevención. Señala la importancia de los elementos pedagógicos presentes en la educación física para la formación de los estudiantes ya que promueve la práctica de actividades físicas como un medio de aprendizaje y desarrollo personal. De igual modo, resalta la importancia de que los procesos de enseñanza-aprendizajes estén dirigidos a la promoción de valores y en la erradicación de violencia. Concluye en que es necesario incluir procesos que enriquezcan la comunicación y el dialogo donde sea posible la apropiación de reglas consensuadas y sea un espacio donde se formen maneras de sentir, pensar y actuar. En este sentido, propone que la educación en valores este adherida a los procesos de enseñanza en toda institución educativa.

Con el fin de analizar la predicción del papel del alumno sobre actitudes hacia la violencia en las clases de educación física, así como las diferencias en función del género, Menéndez y Fernández

(2018) llevan a cabo una investigación transversal y correlacional donde participaron 918 estudiantes de escuelas secundarias públicas. Con el empleo la Escala del Nivel de Actitud hacia la Violencia se demostró que son los hombres los que presentaron mayores niveles de actitudes hacia la violencia. Es así que enfatizan en la tarea que tiene el docente para motivar que el alumno tome un papel importante dentro de su clase en que el docente ya que los resultados muestran una correlación negativa entre las actitudes de violencia y el papel importante del alumno.

En la tesis de Crivaro (2018) donde se indaga sobre los factores que conducen al desarrollo de violencia, que significado tienen desde la mirada del docente y que estrategias de intervención dentro de su clase. Así mismo, se demostraron algunas de las situaciones de violencia como los juegos donde se distribuyen tiempos de participación, así como peleas por materiales o por un incorrecto uso de ellos. Por el contrario, se presentaron menos situaciones de violencia en las clases donde los estudiantes pudieron elegir los juegos y cuando el docente mantiene una postura pasiva únicamente entregando materiales y organizando el espacio a ocupar. Los resultados mostraron que las estrategias de intervención que más utilizaron los docentes de educación física y que presentan resultados positivos son mediación, didáctica, negociación y el discurso, ya que propician un ambiente de reflexión sobre acciones inapropiadas además que permiten reconocer aspectos organizaciones que deben modificarse.

Por otro lado, la tesis de Martínez (2019) presenta como propósito aplicar un programa de prevención y resolución de conflictos desde el área de la educación física. La autora parte del concepto de educación física como motor de aprendizaje social ya que funge como un espacio donde se emanan vivencias y experiencias individuales al mismo tiempo que se interactúa con otros para desarrollar los contenidos. Destaca la competitividad y las discriminaciones por diferencias de habilidades como las principales causas de conflictos, por lo que propone una intervención didáctica que consiste en la resolución de conflictos mediante el dialogo lo que favorece a un aumento de conductas prosociales y a la transferencia de aprendizajes sociales.

Mediante la observación participante, Bonilla (2021) pretende analizar las relaciones de dominación simbólicas que se suscitan entre los educandos durante la clase de educación física. Refiere sobre el papel importante que tienen la relaciones interpersonales e intrapersonales para que haya una mejor convivencia en la comunidad estudiantil, así como el juego como un medio para educar en valores. Por tanto, refiere que los valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad propicia un

ambiente de diversión y convivencia al mismo tiempo que se desarrollan habilidades como la comunicación asertiva. Observa que hay una necesidad inmediata de los hombres por hegemonizar el espacio de formación, principalmente por jugar fútbol, mientras que las mujeres se muestran más atentas a las indicaciones. Algunas de las estrategias que se proponen es la aplicación de juegos populares modificados (por ejemplo, tirar la cuerda) con el fin de generar vínculos positivos y construir nuevos saberes mediante el reconocimiento del otro y el diálogo verbal y corporal. Por último, menciona que, tras la pandemia de la COVID, el cambio de la virtualidad a la presencialidad limita el avance en la mejora de las relaciones sociales de los alumnos, sin embargo, gracias a los juegos modificados es posible entablar la interacción al mismo tiempo que se disminuyen las agresiones físicas, verbales y simbólicas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante el panorama de violencia que se atraviesa actualmente en México, la violencia escolar es un tema que ha adquirido interés de la población en general ya que, al ser un espacio formativo para niños y adolescentes, resulta importante analizar y reflexionar sobre como ésta se ha naturalizado como parte de la vida diaria. A pesar de que la violencia al interior de la escuela puede ser comprendida como un reflejo de lo que acontece en la sociedad, se observa un desinterés de los docentes por las causas de las acciones violentas que acontecen en su espacio de trabajo (Aguilera et al., 2007) además de que en sus prácticas educativas también ejercen actos violentos como invisibilidad de sujetos, omisión, descalificación por género y nivel socioeconómico (Dávila, 2020).

Sobre esta línea, es pertinente describir la violencia simbólica como un tipo de dominación, donde la parte dominante genera y reproduce una única forma de pensamiento, de percepción, de actuar acorde a normas explícitas y no explícitas que se han establecido a lo largo del tiempo y que los sujetos dominados asumen (Bourdieu, 1994) y, esta aceptación o normalización figura el principal problema de este tipo de violencia. Mientras que la violencia física o directa, es identificable y sancionada, la violencia simbólica está normalizada, y una de sus tantas manifestaciones es cuando se despersonaliza o se ignoran las particularidades de los sujetos (Benalcázar-Luna & Venegas, 2017) así mismo, puede visualizarse en acontecimientos sociales y culturales, en el lenguaje, o bien, en el ámbito educativo (Dávila, 2020).

Pese a lo complejo que puede ser identificar los rasgos violentos presentes en la sociedad, para Trejo y Jiménez (2014) el hecho de que se perciba una cultura de violencia amplia la posibilidad que se aprenda a reproducirla, principalmente en la adolescencia puesto que se atraviesa por una crisis de identidad e independencia, y las decisiones y acciones se ven influenciadas por familia, amigos, profesores, medios de comunicación, etc. (Vidal, 2009). Sobre esta línea, cabe resaltar el papel que adquiere el docente como portavoz de una cultura dominante que excluye y jerarquiza, y al alumno que la reproduce puesto que no cuenta con herramientas para cuestionar esta imposición cultural (Freire, 1970). Por ello surge la necesidad de problematizar la violencia simbólica presente dentro de las aulas y no asumirla como algo que se ha instituido naturalmente en el colectivo educativo.

Ahora bien, en el caso de la Educación Física, a partir de la relación entre docente y alumnos, se observa un gran capital simbólico en ella ya que se valoran aspectos como habilidad deportiva,

condición física y cualidades corporales (Camacho-Miñano, 2018). Si bien, para algunos representa un espacio donde se socializa, se construyen valores (Cera et al., 2015) y se brinda la posibilidad de aprender a conocer al otro (Murcia & Jaramillo, 2005), para otros puede convertirse en una experiencia traumática (Beltrán et al., 2012) que obstaculiza la construcción de una imagen positiva del deporte o la actividad física en sí.

Aun cuando los docentes deben promover las relaciones igualitarias entre las y los alumnos, dentro de la educación física persiste un modelo masculino caracterizado por los discursos de competencia y resistencia (Beltrán-Carrillo et al., 2012) que a su vez reproduce relaciones de desigualdad y legitima diversas formas de violencia (Solarte-Muñoz & Ortiz-Duque, 2003). Por ello se vuelve relevante entender mejor los efectos de la violencia simbólica en el campo escolar y abordarla desde la visión de los mismos agentes educativos, así como proponer herramientas que permitan identificar este tipo de violencia estructural e intervenir para mejorar la convivencia y transformar la escuela en un espacio seguro libre de cualquier violencia.

2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo se manifiestan y perciben las expresiones de violencia simbólica entre los agentes educativos durante la asignatura de Educación Física de tercer grado de secundaria?

2.2 Preguntas de investigación específicas

¿Cuáles son las principales manifestaciones de violencia simbólica que se presentan entre estudiantes y docente de tercer grado?

¿Cuáles son las situaciones de violencia simbólica que se presentan en cuestión al género?

¿Cómo perciben los estudiantes las miradas y la violencia simbólica desde su experiencia en la clase de Educación Física?

¿Cuál es el rol del docente ante las acciones que conllevan a la violencia simbólica en la asignatura de educación física?

2.3 Objetivo general

Analizar las diversas formas de violencia simbólica entre los agentes educativos durante la asignatura de educación física de tercer grado de secundaria.

2.4 Objetivos específicos

Identificar la miradas, rasgos y expresiones corporales como elementos constitutivos de la violencia simbólica presentes durante la asignatura de Educación Física y los factores que la naturalizan.

Valorar mediante entrevista las acciones que derivan en conductas violentas de carácter simbólico desde el del sentir de los agentes educativos.

Proponer un taller de sensibilización como herramienta para identificar y prevenir la violencia simbólica.

2.5 Hipótesis

Existe una naturalización de violencias de tipo simbólico entre los agentes educativos durante la acción pedagógica de la Educación Física, por lo que la implementación de talleres como estrategia didáctica como parte del rol docente contribuye a favorecer un clima positivo que prevenga la violencia entre estudiantes.

2.6 Justificación

Considerando que en México son escasos los estudios sobre violencia simbólica en el ámbito escolar, surge la necesidad de abordar estudios que contribuyan a reflexionar sobre este fenómeno y cómo impacta en el desarrollo personal y social, analizando las formas de relación que se presentan entre agentes educativos. Por ejemplo, de acuerdo con el informe “Violencia y convivencia escolar. La realidad de las escuelas secundarias en el Estado de Hidalgo” (2014) algunos de los factores que explican el fenómeno en las regiones de Pachuca, Mineral de la Reforma e Ixmiquilpan son el que los alumnos se sienten poco incluidos en equipos de trabajo, que perciben a los profesores como incapaces de poner orden, la inseguridad del lugar donde viven, dichos factores son más significativos en hombres.

Por otra parte, aun cuando los estudiantes reconocen a la Educación Física como un espacio de socialización y desarrollo humano, son comunes las manifestaciones de violencia de carácter simbólico que inciden en la sana convivencia y adecuada interacción con el otro. Vale decir que, ante este escenario, la presencia del docente es un componente fundamental en la convivencia, desarrollo emocional, cognoscitivo y social de los alumnos, no solo por el tipo de actividades pedagógicas que les presenta sino, por el trato que les da a ellos (Fierro, 2011).

Dicho lo anterior, la relevancia a nivel académico es analizar las distintas manifestaciones de violencia simbólica y la naturalización de ella durante la práctica pedagógica de la educación física, identificando los elementos que la constituyen (miradas, gestos, expresiones, etc.) y profundizando sobre las acciones que la fundamentan. Al hacer visibles estos tipos de violencia ocultos, se pretende que se reconozca el valor de la asignatura de educación física como un espacio libre de violencia que promueva la armonía y el trabajo colaborativo. Posteriormente, con el taller de sensibilización como propuesta de intervención se busca que éste tenga alcance para que las y los estudiantes conozcan sobre la violencia simbólica y los efectos que tiene en la práctica educativa y en la convivencia diaria.

Respecto al aporte social que persigue esta investigación, el visibilizar la violencia simbólica dentro de las instituciones educativas sería un primer paso para transformar la realidad educativa, la cual está sujeta roles y estereotipos. Si la violencia deja de ser vista como algo normal y cotidiano, la percepción de las formas de relacionarse también cambiaría, y éstas se volverían más sanas y respetuosas. En este sentido, es elemental que los docentes cuenten con la disposición de adoptar y transmitir herramientas y estrategias que fomenten en el alumnado cambios de creencias y actitudes que

configuran distintas formas de violencia. Cabe mencionar que la escuela secundaria pública Javier Rojo Gómez, donde se llevara a cabo la investigación está ubicada en una zona en transición del municipio de San Salvador, lugar donde se reportan índices altos de violencia de género y de violencia intrafamiliar, por lo que se espera que el impacto social sea mayor dentro de la comunidad.

Por último, a nivel científico la relevancia es mayor ya que son escasas las investigaciones sobre la violencia simbólica como objeto de estudio lo que ha dificultado su identificación y exploración en el espacio educativo. Por esto, la presente investigación contribuye a que la violencia simbólica sea analizada desde las miradas, rasgos, situaciones y expresiones corporales de los agentes educativos y que los resultados provoquen inquietudes para investigar y profundizar ya que no se trata solo de una problemática educativa, si no de una problemática que afecta a nivel social.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptualización de la violencia

Identificar los rasgos violentos presentes en la sociedad no es fácil, por ello es necesario recurrir a delimitar qué es la violencia y sus mecanismos dentro de la dinámica y características de una comunidad, así como de los vínculos que se establecen en las relaciones sociales. Como menciona González (2011), si bien no es fácil detectar las causas de las violencias, se pueden detectar los factores que posibilitan la violencia y que en conjunto dan pie a las condiciones socioculturales en las que se manifiestan las prácticas violentas.

En el caso México, se habla de un país enmarcado por la pobreza, la injusticia social y la ineficacia de las organizaciones, por lo que, para Coronado (2007) estos aspectos van de la mano con el resentimiento social y la inclinación hacia la violencia siendo los jóvenes los más afectados. Para dicho autor, la expresión de la violencia depende de los acuerdos sociales y el grado de evolución o descomposición de los “espacios soporte” que constituyen la integración social. Desde esta mirada, la violencia es uno de los principales síntomas de descomposición social, y a la vez es un factor generador de ésta. Así pues, debe entenderse a la violencia como una práctica social que “se caracteriza por el ejercicio potencial o efectiva por parte de unos actores sociales contra otros”, esta puede presentarse de forma psicológica, política o social (González, 2011), o bien, surge como resultado de un ciclo formado por la violencia física, la violencia estructural y la violencia cultural (Reverter, 2003).

En su libro *Sobre la violencia*, Hanna Arendt hace una distinción entre los fenómenos poder y violencia. El primero, menciona, es un fin o un bien que requiere de legitimización, mientras que la violencia tiene un carácter instrumental que requiere justificación. En otras palabras, no hay forma de que la violencia sea legítima, sin embargo, puede ser justificada en función a un fin, a un *para qué*. Cuando la violencia gobierna por completo es porque el poder está ausente.

Por otra parte, Foucault (1994) menciona que el poder está asociado en cierta medida a la libertad. Las relaciones de poder existen en medida de que los sujetos cuentan con cierto nivel de libertad. Por lo tanto, agrega que la violencia se caracteriza por ser la forma más extrema de poder ya que involucra abuso y anulación de la libertad. De modo similar, Corsi (1995) la describe como cualquier acción física y moral que tenga como efecto la anulación de la capacidad de reacción del individuo sobre el que se ejerce. Por su parte, Vigarello (1999) entiende como cualquier acto de

violencia a todo aquel que conlleve una brutalidad casi abierta hacia los dominados y que, a su vez, toma distintos criterios de acuerdo con la condición de los implicados, su prestigio y su vulnerabilidad.

Ahora bien, dentro de lo que es la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como medio para conseguir algo y por intereses propios). De manera específica, Anderson y Bushman (2002) señalan que la violencia hostil se refiere a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo fin es causar daño. Esta violencia surge como una reacción ante una provocación percibida, mientras que la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor.

Para Del Tronco et al. (2013) la violencia puede comprenderse como un comportamiento que provoca daños a nivel físico y psicológico, por lo que se asocia a agresiones físicas, psicológica y/o emocional.

- Violencia física: implica actos intencionales de agresión física a otra persona mediante el cuerpo, objetos, armas o sustancias. El impacto que tiene este tipo de violencia en la víctima puede ser desde lesiones leves o severas hasta la muerte.
- Violencia verbal: está constituida por agresiones como gritos, insultos y burlas de manera privada o pública. A diferencia de la violencia física esta es menos perceptible pero igual de perjudicial.
- Violencia psicológica: incluye maltrato verbal como ofensas, descalificaciones y humillaciones hasta actos como la privación de recursos financieros y personales, todos estos tienen como fin provocar inseguridad y desvalorización a la persona agredida. Entre las formas en que se visibiliza esta violencia están el temor, el aislamiento y la indiferencia.

De las distintas conceptualizaciones sobre la violencia tienen como punto central la sumisión de sujetos respecto a otros, no obstante otra clasificación de la violencia es la de carácter simbólico, la cual opera a partir de la imposición de una arbitrariedad cultural mediante instancias legitimadoras (Villagra, 2014), por lo que representa una forma particular de coacción.

3.1.1 Violencia simbólica

Las desigualdades sociales son entendidas por Bourdieu (2002) como el espacio social donde se presentan diferentes tipos de capitales, tales como el económico, social y cultural, los cuales conforman el capital global. Es así que, con un sistema de la globalización neoliberal se ha naturalizado que el orden social sea inequitativo y que se legitimen formas de violencia implícita. En consecuencia, de las estructuras sociales deviene una violencia estructural, la cual se manifiesta como una injusticia social donde las oportunidades de vida son diferentes (Pérez, 1997 en Regueira et al., 2011).

Sobre esta línea, Bourdieu (2002) describe la violencia simbólica como un tipo de dominación que surge en las sociedades de clases, donde la parte dominante genera y reproduce una única forma de pensamiento, de percepción, de actuar acorde a normas explícitas y no explícitas que se han establecido a lo largo del tiempo y que los sujetos dominados asumen. Estos esquemas de conducta son los que constituyen la moral, y donde se puede observar si los sujetos obedecen a una prohibición o prescripción, así como la forma en que se resisten, respetan o bien, ignoran el conjunto de valores (Foucault, 1986).

Es la reproducción de estos posicionamientos lo que determina las estructuras estructuradas, o bien, lo que Bourdieu (2002) define como habitus, el cual está configurado por las formas de hacer y entender las cosas, o bien, por la reproducción del arbitrario cultural que implica estos esquemas de pensamiento que son aceptados y que dan forma y estática a las culturas. Con la práctica individual y colectiva, el habitus va creando la historia a partir de los esquemas que anteriormente ha obedecido (Huanca, 2021).

Freire (2005) menciona que en los oprimidos (o bien, en los dominados) hay una gran autodesvalorización debido a que no alcanzan la imagen idealizada en la que tienen al opresor, quien a su vez, contribuye al sentir del oprimido. Por lo tanto, el oprimido aprende a depender del opresor. Esto explicaría cómo los esquemas de pensamientos dominantes no se cuestionan ni se reflexionan, por lo que se convierten en prácticas sociales normalizadas que reproducen violencia simbólica (Benalcázar-Luna & Venegas, 2017). Tanto para Freire como para Bourdieu, la percepción desvalorizada que hace de sí mismo el oprimido es resultado de la internalización de las estructuras de dominación.

Dado que el sistema social se conforma por un sistema de relaciones de fuerza y de significados, para Acosta Martín (2014) un sistema social basado en la desigualdad necesita inevitablemente de un capital simbólico para garantizar su continuidad de manera imperceptible pero efectiva. Por lo tanto, la violencia mientras más disimulada y sutil sea, mayor se será su eficiencia. Segato (2003) la describe como una “violencia moral” porque se conforma por un esquema de mecanismos legitimados por la costumbre que buscan mantener estatus de poder y jerarquías de cualquier orden como el racial, de clase y de género.

Es así que la violencia encubierta se transforma en poder simbólico, es decir, una forma de poder irreconocible y legitimado. A todo esto, de manera cotidiana se da una socialización de la violencia en los significados y en los símbolos (Tello, 2005) esto quiere decir, el hombre no solo se sitúa ante las cosas, sino que las incorpora y las interpreta según su voluntad, lo que les da un sentido y es esto lo que se conoce como “voluntad de poder”.

Son las fuerzas estructurales y naturalizadas las que convierten a la violencia simbólica en una violencia invisible en la que no hay un agresor claro. Esto representaría el principal problema de ya que, a diferencia de la violencia física o directa, que es identificable, rechazada, sancionada y que se puede prevenir, la violencia simbólica es imperceptible o bien, totalmente aceptada (Benalcázar-Luna y Venegas, 2017).

Por otra parte, las asimetrías de poder también tienen su base en la división sexual androcéntrica y éstas se reflejan en distintas esferas, lo que influye que las conductas de hombres y mujeres estén sujetas a lo que la sociedad espera de ambos Galak (2015). Es así que, el cuerpo femenino y el cuerpo masculino están compuestos por diferentes significaciones que los posiciona en escenarios distintos en la sociedad (Dávila, 2020). Así pues, el género y la definición de roles a partir de él son categorías precisas para entender las formas en que se relacionan hombres y mujeres.

Como puede observarse, existe una abierta violencia contra las mujeres dada de la desigualdad en las relaciones de género. Al respecto Segato (2003) menciona:

Más aún, en relaciones marcadas por el estatus, como el género, se constituye y realiza justamente a expensas de la subordinación del otro. Como si dijéramos: el poder no existe sin la subordinación,

ambos son subproductos de un mismo proceso, una misma estructura, posibilitada por la usurpación del ser de uno por el otro. (p. 31)

De modo que, el género se establece como un sistema de prestigio en sí mismo, un sistema de discursos y de prácticas que construyen lo femenino y lo masculino en términos diferenciados de categoría y de poder (Flores, 2005), o bien, como refiere Bourdieu (1996), durante los procesos de socialización se naturalizan relaciones de poder que son incuestionables y se encuentran basadas en el género, lo cual conlleva a la legitimización de la dominación masculina fundamentada en una naturaleza biológica, es decir, en una construcción social naturalizada. En este proceso, de acuerdo con Torres y Antón (2010), se da una asignación de roles, ya sea de forma directa o sutil, que dan pie a que se establezcan ciertos modelos de comportamiento que generalmente favorecen en la adquisición de dependencia afectiva en las mujeres y actitudes violentas por parte de los hombres.

3.1.2 Violencia escolar

En los espacios educativos desde hace algunos años se ha observado que el fenómeno de la violencia se ha asociado principalmente a patrones de conducta graves que implican actos de violencia física y verbal a profesores y compañeros (Estévez et al., 2005). En este sentido, para la Comisión Nacional de Derechos Humanos Programa de Prevención y Protección de los niños, niñas y adolescentes víctimas del maltrato y conductas sexuales (2010) entre las principales causas de esta problemática es que la aplicación de reglas y normas suelen ser atribuidas casi de manera exclusiva al director y los docentes, lo cual deja a los alumnos y a la familia fuera de la oportunidad de involucrarse en la comprensión del sentido de cada norma y de que ellos mismos se comprometan con ellas.

De forma general, Serrano e Iborra (2005) definen la violencia escolar como aquella que se da en los centros escolares y que va dirigida a alumnos, profesores o a objetos. A su vez, categorizan la violencia escolar en maltrato físico y emocional, negligencia, agresión sexual, maltrato económico y vandalismo. En cuanto a las consecuencias que trae consigo este fenómeno, Trianes et al. (2001) menciona que afecta en las funciones y el funcionamiento de la escuela principalmente porque tiene un efecto de desmoralización y desmotivación laboral en el profesorado, además que, al enfocar la atención en medidas disciplinarias se produce un abandono de los objetivos primordiales del proceso de enseñanza.

Dentro del concepto de violencia se identifican tres campos: en primer lugar, la violencia que da entre los agentes educativos; en segundo lugar, la violencia orientada a dañar los bienes de la escuela; y en tercer lugar, la violencia simbólica que ejerce la misma escuela mediante prácticas pedagógicas, autoritarismo, mecanismos de disciplina y de poder (García et al., 2012). No obstante, se observan otras manifestaciones de violencia escolar como la violencia social, donde se reproducen rumores malintencionados que revelan la vida íntima de la víctima; el acoso escolar (también conocido como bullying) que consiste en actos de agresiones reiteradas en el tiempo y donde hay una asimetría de poder; y el ciberacoso, donde también se presenta acoso y agresiones pero que utiliza medios tecnológicos como espacios virtuales y redes sociales, esto con el fin de difundir material que degrada a la víctima (Herrera et al., 2019).

Como cualquier otro comportamiento violento, la conducta violenta en la escuela tiene la particularidad que quienes la ejercen son niños y adolescentes dentro del contexto escolar. Para Regueira et al. (2011) la violencia escolar tiene un impacto permanente en el proceso de conformación de la personalidad en cualquier etapa de desarrollo. De manera concreta, la conducta violenta está asociada al incumplimiento de normas escolares y sociales que presiden en la interacción dentro del aula y el centro educativo.

Por tanto, el alumno violento o agresivo busca conseguir o mantener un estatus social, tener poder y dominio de otros compañeros, o bien, imponer sus propias leyes y normas ya que no está de acuerdo con las establecidas por lo que es desafiante ante la autoridad por interpretarla como opresora (Marín, 1997), así mismo se identifica que atraviesan situaciones sociales negativas como violencia y desintegración familiar, tendencia a abusar de manera física de otros, presentan baja tolerancia a la frustración y bajo rendimiento académico (Voors, 2005). A pesar de que la violencia escolar tiene sus raíces en factores externos como la familia y el contexto social, el desinterés por parte de los integrantes de la comunidad educativa para atender las diferencias y aceptar las diversidades, genera y reproduce otras expresiones de violencia.

3.2 Violencia simbólica en escenario escolar

La perspectiva sociológica de Bourdieu resulta ser una importante teoría para la comprensión y explicación de la vida social y particularmente del sistema escolar, puesto que hay un capital cultural objetivado, incorporado e institucionalizado. Bajo esta lógica, Galak (2015) señala a la escuela como el

principal medio institucional de transmisión de las formas correctas de organización, esquematización e inscripción de valores, prácticas, saberes y discursos que, devienen de una visión y división social. En otro orden de ideas, la escuela funge como una forma moderna y legítima de construir las identidades desde las edades más tempranas, es en este proceso de escolarización que la escuela adquiere un papel como “institución productora de una forma específica de transitar la infancia” (Patierno, 2016).

Los procesos de escolarización funcionan en doble sentido, es decir, que trasciende los límites de la escuela y llega a la familia, se naturalizan ciertas actividades como los horarios y los tiempos de esparcimiento que se convierten en hábitos y en un modo de vida. La dominación de las acciones pedagógicas es solo una de las diversas estrategias de poder que se ejerce en cualquier instancia social ya que reproduce y transforma los hábitos para mantener el modelo de producción dominante (Hernández Ruiz, 2014).

Para Bourdieu (1994) los agentes educativos están representados por los estudiantes y los docentes quienes luchan simbólicamente con sus medios y según su posición en la estructura del campo. Dentro del trabajo pedagógico la esencia de lo simbólico consiste en crear sentidos y descifrar enigmas (Muñoz, 2011). En este sentido, la violencia simbólica se reproduce en la acción pedagógica, en la que los agentes actúan como dominante o dominados. Para quien es dominado (en este caso, el alumno), resulta difícil darse cuenta de la estructura de opresión en la que está inmerso, puesto que no cuenta con las herramientas para cuestionarla (Freire, 1970).

Por ello, la escuela se vincula como un espacio estructurado que se encuentra en constante construcción de significados (Cisneros, 2019). Es así que, la violencia simbólica se constituye por contenidos de la educación que se inculcan de manera deliberada al sujeto con la intención de inducirle a la aceptación de un orden dominante por medios institucionalizados (Batista et al., 2011), siendo la Acción Pedagógica el medio para reproducir un sistema de arbitrariedad cultural así como las relaciones de fuerza que la sostienen (Bourdieu & Passeron, 1990). Son las normas y sanciones, la evaluación, la distribución de los espacios y las formas de interacción lo que conforma la Acción Pedagógica, entendida también como “gramática de la escolaridad” y que garantiza la distribución del capital cultural (Martín Criado, 2010).

La reproducción de la arbitrariedad de conocimientos está inmersa en el sistema educativo y se refleja en la transmisión de esquemas que transmite el docente a los y las estudiantes mediante el

vínculo comunicacional que se ha generado (Cisneros, 2019). Al momento que hay una cohesión y conformidad de agentes dentro de la comunidad se acepta lo institucional tal y como se presenta.

Dentro de la escuela se reproducen relaciones de clase cuando las características culturales de naturaleza social las convierte en práctica y acción pedagógica, es decir, se inculcan las características culturales de naturaleza social lo que produce un habitus en los estudiantes. Si bien la escuela sanciona las diferencias de clases, contribuye a reproducir la estratificación social, se apropia de la cultura de las clases dominantes presentándola como una cultura objetiva e indiscutible mientras que rechaza otras culturas sociales. Por ello, la Acción Pedagógica es objetivamente una violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1990) porque excluye en sus diversos mecanismos de transmitir conocimientos, así mismo, se respaldada por una autoridad pedagógica que avala el sistema estructural de enseñanza. Cada sistema de enseñanza institucionalizada cuenta con cualidades específicas de su estructura y funcionamiento, estas se mantienen por un ejercicio de producir y reproducir las condiciones institucionales que a su vez reproduce relaciones entre los grupos y las clases.

De igual manera, en el escenario escolar, se instauran conductas socialmente aceptadas que son reconocidas y premiadas, por lo que es la institución predilecta para la reproducción y legitimización del orden dominante. Aquí el docente toma el lugar de los padres, se vuelve portavoz de las disposiciones sociales que desea transmitir para garantizar el adecuado funcionamiento del aparato escolar. Por el contrario, si un alumno opta por no cumplir con los requerimientos, su posicionamiento se vuelve objeto de juicio e incluso una amenaza. Y quienes sancionan bajo el argumento del mantenimiento del orden social, docentes y/o directivos, de manera inconsciente se convierten en cómplices, ya que transmiten esquemas de percepción y disposiciones, por ejemplo, el respeto y la admiración (Bourdieu & Kauf, 1999).

En cuanto a la Acción Pedagógica no se compone únicamente por lo que acontece en el campo escolar, también influye la familia, las relaciones cotidianas. Por ello, la acción pedagógica se da de una forma tan natural e imperceptible que da pie a que se reproduzcan comportamientos y formas de pensar. No obstante, en el campo escolar, la acción pedagógica toma mayor sentido ya que es el objetivo principal. El alcance de este trabajo pedagógico es tan grande que, dependiendo del poder de inculcación es posible generar creencias y perpetuar así, de manera arbitraria, un sistema educativo cuyo objetivo es mantener los modelos existentes. En este sentido, Hernández Ruiz (2014) menciona que durante la

Acción Pedagógica el docente tiene un poder que transgrede de manera legítima y certificada ya que puede transformar el habitus familiar y social para obedecer a los intereses del estado, es decir, los reproduce. Dentro de este ejercicio, es común que se ignoren acciones que implican violencia, por ejemplo, la relación de los estudiantes con sus maestros cuando experimentan autoritarismo y abuso de poder, los cuales están legitimados y naturalizados dentro de la práctica docente (Suárez & Márquez, 2009).

La dominación de las acciones pedagógicas es solo una de las diversas estrategias de poder que se ejerce en cualquier instancia social ya que reproduce y transforma los habitus para mantener el modelo de producción dominante. En este sentido, la violencia simbólica se ejerce de diferentes maneras de acuerdo a las características de los agentes educativos (Hernández Ruiz, 2014), por ejemplo, dentro de la dimensión semántica, la cual tiene un fuerte peso en la reproducción de violencia y es producto de las desigualdades sociales. En el caso de los docentes, las representaciones sociales que tienen de sus alumnos respecto a su capital económico tienen una influencia en la relación que establecen con ellos. Por ello, como menciona Kaplan (2006), aun cuando la violencia escolar no mantiene una relación directa con mecanismos de desigualdad social y educativa, no es posible abordarla sin tomar en cuenta el contexto sociohistórico.

3.3 Cuerpo, corporalidad y educación

Durante el proceso de socialización se efectúan relaciones simbólicas sobre el cuerpo de los sujetos sociales que lo construyen y lo moldean en medida de los cánones sociales, de lo que se supone debe ser un hombre y una mujer, lo que es ser clase alta o clase baja, etc. Sobre esta línea, para Bourdieu (2008) la conciencia y el cuerpo son un medio para que los agentes adquieran todos los elementos de la cultura y, por lo tanto “lo que se ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es”.

La corporeidad es considerada como la percepción individual del cuerpo, que le permite establecer emociones mediante el cuerpo (Pedraza, 2004). Desde la corporeidad se origina el conocimiento propio, la comunicación, la primera relación humana y el conocimiento de los demás. Es así que, el cuerpo tiene inagotables significados, se expresa simbólicamente, y mediante él se goza, se sufre, se comunica, se experimenta, etc., por lo que la corporalidad es la materialización de la existencia (Jiménez, 1993).

El cuerpo es una construcción social y cultural ya que las acciones del cuerpo se mezclan con el simbolismo social, lo que hace que se humanice. Dicho esto, existe una pluralidad de los cuerpos que a la vez comparten estructuras antropológicas (Le Breton, 1995). Por lo tanto, la corporalidad se define como un proyecto de humanización que se da mediante la acción y se moldea por medio de la educación (Hurtado, 2008).

Por otra parte, apoyado de los principios de Ricouer, Corbin et al. (2006) menciona que la noción del cuerpo propio está relacionada con la identidad personal, en medida en que se vinculan criterios corporales y psíquicos, esto implica el desarrollo, el carácter que se asume, los habitus y las formas en que uno se identifica en sí sobre su propio cuerpo.

En virtud de ello, el cuerpo no solo es objeto o víctima del poder o dominio, sino que también es fuente o sujeto del mismo, es decir, contribuye a la violencia, la ejerce mediante actos, gestos, pensamientos, ideas y concepciones. Así pues, el sujeto se conforma a través de esa violencia generalizada y normalizada. Estas estructuras de poder en el espacio social son encarnadas de manera consciente y corporal. Es decir, las normas, creencias y valores se aprenden principalmente por el cuerpo y éste sirve de recordatorio (Bourdieu, 2008).

Existe un interés político que impulsa al cuerpo a realizar determinadas prácticas, tales como la manera en que se mueve, se ejercita, come, camina e incluso en la higiene, dice mucho de cada uno y del grupo social del que se es parte. Todas estas acciones que son realizadas de manera automática forman parte de esquemas de orden que son adquiridos implícitamente desde temprana edad desde la aprobación o desaprobación de determinado comportamiento (Galak, 2015).

Así el habitus logra ser parte del cuerpo, de modo que las acciones van acorde a las intencionalidades y disposiciones del poder que logra ejercer su dominio de manera inadvertida, por lo que el agente no es consciente de ejercer un mandato, o bien de obedecerlo (Acosta Martín, 2014). En este sentido Cronin (1996) retoma a Bourdieu y puntualiza sobre cómo el cuerpo se adhiere irreflexivamente a la visión comúnmente aceptada del mundo y aceptan tanto las prácticas de dominación como las divisiones sociales que se reproducen. Ya que la vida de los agentes se encuentra coordinadas entre sí, comparten un sentido común, por ello la violencia que ejercen entre sí se encuentra mediada por la estructura, que supone una valoración positiva de un determinado estilo de vida en función de la clase social, sexo, raza, etc., esto produce una legitimización de la violencia sobre ciertos

grupos y minorías sociales. Dicha legitimidad da pie a que se perpetue un sistema de dominación, que no es cuestionado, los agentes actúan con desconocimiento ante la violencia a la que son sometidos, y a la vez ejercen sobre otros.

Para Bourdieu (1997) la violencia simbólica se hace evidente en el cuerpo, en sus acciones, ya que en él se imprimen y se reproducen las bases de un orden social. Se hace evidente en los espacios asignados para determinadas prácticas que tienen un valor en determinado contexto. Los dominados contribuyen de manera inconsciente a su propia dominación, al aceptar de manera implícita y anticipada, en forma de emociones corporales, las normas impuestas. Ante esto, Acosta Martín (2014) señala que el habitus explicaría el mecanismo por el cual el poder coloniza el cuerpo de los sujetos, y como éste reproduce y mantiene la dominación, todo esto de manera imperceptible.

Dentro de las instituciones modernas, caracterizadas por una organización basada en una ideología dominante, el cuerpo es el destinatario de una violencia implícita, fundamentada por reglamento y normas; así como de una violencia explícita, que se ejerce mediante recursos didácticos y castigos (Galak, 2015). Esto quiere decir que, hay un dominio de los maestros sobre los alumnos, por lo que hay una institucionalización del cuerpo mediante el uso de recursos didácticos y políticas específicas de la institución y, por ende, del Estado. Un ejemplo de esto es el hecho de que el cuerpo sea el primer objeto de toda problematización pedagógica, puesto que en toda enseñanza, mediante la ejecución de diversas estrategias y dispositivos, se busca tener el control del cuerpo infantil (Palamidessi, 2000).

Otra forma en que se manifiesta el dominio, de acuerdo con Bourdieu, son los juicios autorizados en forma de insulto que realizan los profesores y que tienen una fuerza del orden social. Por otro lado, denomina *hexis corporal* a la manera de mantener y llevar el cuerpo, es decir, una manera de ser corporal que se expresa y se transforma constantemente de acuerdo con el entorno social. Señala que la permanencia en el espacio escolar no solo depende de los habitus, sino, de la actitud, del portar una *hexis corporal*. Esto es para Galak (2015) que, mediante prácticas inconscientes se naturalizan los modos éticos, políticos y estéticos correctos de llevar un cuerpo.

Considerando la escuela como principal herramienta social para la inclusión y que busca la justicia y la igualdad, para Rozengardt (2013) un cuerpo sin escuela representa un abandono social que traerá dificultades de vivir y disfrutar plenamente de la cultura, además de una exclusión de bienes materiales y simbólicos y de las experiencias vitales que se producen en la sociedad. El sujeto se

configura por las experiencias corporales, que surgen dentro de la organización escolar y que se vinculan con otras experiencias vitales, por lo tanto, el cuerpo nunca deja de constituirse ya que, mientras esté vivo, no permanece estático.

Ahora bien, se habla de un uso legítimo del cuerpo cuando se adoptan modos de lo masculino o lo femenino que responden a categorías creadas e impuestas por la sociedad, constituyéndose como dos categorías antitéticas que dirige a cada sexo a prácticas diferentes por diferencias anatómicas. Como se ha mencionado, en el cuerpo se inscriben distintas significaciones sociales y culturales, al mismo tiempo son estas pautas culturales, las prácticas y las representaciones donde se origina la violencia simbólica.

De dichas aportaciones se vincula el concepto de habitus que, como se refirió anteriormente, se entiende como proceso por el cual se produce una reproducción cultural y se naturalizan determinados comportamientos y valores. Por lo tanto, a partir de las diferencias biológicas, el género se constituye por imaginarios, que a su vez, inscriben a los individuos en características culturales específicas (Solarte-Muñoz & Ortiz-Duque, 2003) y es en el sistema patriarcal donde se reproducen y se avalan las relaciones de desigualdad que a su vez legitiman la violencia.

Ante esto, Bourdieu argumenta que, mediante la dominación del cuerpo, a los hombres se les impone categorías de donde se desprenden aspectos favorables en relación con la ejecución de su virilidad, por ejemplo, en la política y la ciencia. Es decir, se educa por medio de un conjunto de prácticas sobre la forma correcta de llevar el cuerpo, por lo que cuerpo también actúa como un recordatorio. El tipo de ropa que se usa, la forma de caminar, de sentarse, de mirar y de hablar son unas de las tantas formas en las que se inscribe las diferencias de los sexos en los cuerpos y con ello, el aprendizaje de lo masculino y lo femenino.

En esta línea, se presentan asimetrías de poder basados en la división sexual androcentrista, donde se posicionan las conductas de hombres y mujeres en función a lo que la sociedad espera de ellos. En lo que respecta a los escenarios educativos, el género tiene un papel fundamental en la producción de prácticas de violencia simbólica principalmente porque la escuela no es percibida como un espacio donde se establezcan relaciones igualitarias. Así pues, en el lenguaje verbal se proyectan esquemas jerarquizados que son productos de las representaciones de la imagen femenina y masculina (Solarte-Muñoz & Ortiz-Duque, 2003). Por lo tanto, en la escuela se traslada la división sexual en función a los modelos que demanda el entorno social y se observa un dominio ejercido por los hombres con relación a

la fuerza física, en tanto que hacia las niñas son comunes los insultos que agreden su condición de mujer (Bourdieu, 1997). Estas desigualdades de género facilitan la aparición de violencias, especialmente en la población adolescente, los hombres son más violentos y se muestran dominantes frente a las mujeres, quienes adoptan conductas de aislamiento y sumisión (Jaquete Pérez, 2020).

Por lo tanto, dentro del ámbito escolar hay interrogantes que se deben abordar acerca de los modelos, los valores y las expectativas de género que se transmiten durante la práctica educativa y de cómo estos a su vez se relacionan con otros valores que se encuentran vinculados con el nivel socioeconómico con lo étnico, lo rural, etc. (Flores, 2005). Así mismo, la figura del docente adquiere un poder relevante ya que construye los imaginarios sociales, que determinan la identidad de género y cómo ésta es interiorizada, de igual modo, los prejuicios sexistas y las diferencias de género pueden ser vistas en la forma de interacción y el discurso que mantiene con los alumnos (Naranjo, 2007).

Educación física: cuerpo y género

Durante años la escuela ha pretendido normalizar los cuerpos mediante la imposición del orden escolar que, a su vez, está basado en características del orden social (Rozengardt, 2013) y es precisamente la educación física una de las estrategias cuya función es la organización escolar. A pesar del creciente interés de la Educación Física con un discurso de vida saludable, este discurso recae en la jerarquía del cuerpo en relación al tamaño, forma y peso corporal (Evans et al., 2007).

La Educación Física ha sido entendida como un sinónimo de deporte educativo que incluye valores, autocontrol, superación y formación personal. Así mismo, establece una función instrumental con el cuerpo ya que utiliza las practicas corporales como el deporte, la recreación y la educación como forma de control, normalización y regularización. La Educación Física, al no analizar la vivencia ni los rasgos corporales como signos de lo anímico, reduce el cuerpo a lo físico, es decir, a lo técnico y a lo orgánico (Gallo, 2009).

Por otra parte, los fines que persigue la educación física se encuentran relacionados con intereses del Estado dentro del marco de la salud, la disciplina y la eficacia, esto implica actividades de adiestramiento del cuerpo y el seguimiento de un discurso higiénico (Gómez, 2008), con el fin de garantizar la salud y construir el carácter a través del trabajo y la coordinación, al mismo tiempo que contrarresta los efectos del sedentarismo (González et al., 2010).

Algunos autores refieren que el deporte no solo consiste en higiene y moral, ya que el ejercicio también se construye como algo meramente psicológico, ya que mediante él se busca ser alguien al transformar la determinación en éxito y resistencia. Si bien el deporte está en los programas escolares, es el entrenamiento la meta a la que el sujeto debe llegar (Corbin et al., 2006). Sobre esta línea, la pedagogía de la Educación Física debe asegurar que los estudiantes identifiquen su capital motriz, tomen conciencia de la unicidad del cuerpo y comprendan el papel de la educación física en la construcción de la corporeidad. Así mismo, se debe fomentar la expresión motriz y el desarrollo de las habilidades en juegos deportivos que sean de interés común para el grupo al que pertenecen (Gómez, 2005).

En cuanto a los enfoques curriculares se observan distintos en la Educación Física, por ejemplo, prevalece un enfoque curricular dominante, que prima el desarrollar habilidades físicas, el rendimiento, la promoción de equipos escolares exitosos. Por otra parte, se encuentra otro enfoque con menor peso que prioriza la integración, la igualdad y la responsabilidad social, así como hay otro enfoque donde se observan patrones de discriminación por género, nivel socioeconómico, habilidades, entre otras (Paso & Garatte, 2011).

Sin embargo, la educación física orientada al rendimiento físico promueve la adquisición de técnicas y habilidades deportivas que se conforman en función a la competencia y a potenciar al desarrollo de atributos masculinos además que se producen discursos fundamentados en el individualismo, la jerarquía y el elitismo y la exclusión de otros. Este modelo masculino es lo que representa el ideal de estudiante de Educación Física al mismo tiempo se construye frente a otras masculinidades subordinadas y feminidades, lo que perpetua y legitima la dominación masculina (Beltrán-Carrillo et al., 2012) que corresponde a significaciones hegemónicas de la masculinidad asociada a la virilidad, fuerza, conductas de riesgo, competitivo y superioridad (Morgade & Alonso, 2008).

Como se mencionaba anteriormente, hay distintas formas de discursos, muchos de ellos relacionados a la percepción del cuerpo como un campo que hay que disciplinar, esforzar y controlar. En este sentido, prevalece un lenguaje diferenciado en cuanto al género, y que se ajusta a la visión del cuerpo masculino atlético y el cuerpo femenino como un cuerpo delicado relacionado con la tranquilidad, la expresión, ritmo y coordinación, por otra parte, se observan que las mujeres son más cooperativas mientras que los hombres se muestran más atléticos, combativos y burlones (Devís Devís et al., 2005; Robles & Tudero del Prado, 2014).

Desde la infancia, las mujeres aprenden mecanismos para cuidar su cuerpo lo que implica a su vez, ocupar un espacio corporal limitado. Ya en la adolescencia, con el fin de seguir manteniendo cuidado de sí misma, aprende activamente a restringir sus movimientos y desarrolla una timidez corporal (Young, 1980). Además, son comunes las situaciones en la que perciben que sus cuerpos son mirados y juzgados por otros compañeros, ya que, durante la asignatura de Educación Física, el cuerpo queda expuesto ante las miradas de compañeros y esto afecta en su participación y rendimiento (Camacho, 2013).

Es así que, en la Educación Física se manifiesta una violencia simbólica en la concepción que se tiene de habilidad motriz y de la capacidad de rendimiento especialmente para actividades deportivas, en este sentido, las cualidades del ideal masculino hegemónico se transforman en el ideal deportivo. Lo que define capitales físicos de tener un cuerpo fuerte y en forma, competitivo y agresivo (Wright & Burrows, 2006). Cabe mencionar que, en muchos casos son los profesores de esta asignatura, los mismo que reproducen y legitiman la violencia simbólica, siendo los alumnos con menor habilidad y condición física los que la aceptan, asumiendo que existe un problema en ellos y dañando así su autoestima y dignidad (Beltran-Carrillo et al., 2012), así mismo persiste una presión por encajar en roles asignados, principalmente los dirigidos a la masculinidad asociados a actitudes de fuerza, competitividad, violencia, agresividad y una continua necesidad de demostrarse que se es hombre para asegurar su lugar en la estructura social (Larré, 2018).

Es así como la masculinidad se normaliza y se apropia del deporte, por ello es que la Educación Física debe estar orientada hacia la inclusión y comprensión, eliminando desigualdades y actitudes sexistas para que los alumnos experimenten satisfactoriamente el movimiento de su cuerpo. Por lo tanto, lo vivencial, lo expresivo, la conciencia motriz y corporal y lo colaborativo adquieren relevancia para fomentar un espacio de diversidad y de experimentación motriz (Pastor & Fernández, 2010).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Marco contextual

La escuela donde se realizará la presente investigación es la secundaria general Javier Rojo Gómez ubicada en Santa María Amajac en el municipio de San Salvador del estado de Hidalgo, localidad que cuenta con 1,691 habitantes y que se encuentra ubicado en la región del Valle del Mezquital, región que es considerada una de las más pobres a nivel nacional. De acuerdo al Catálogo de Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo, la comunidad de Santa María Amajac reúne las estructuras sociales y culturales para ser considerada una comunidad indígena ya que el 7% de la población habla una lengua indígena, mantienen ceremonias arraigadas a sus orígenes, prevalece una autoridad tradicional regida por los usos y costumbres, entre otros aspectos.

Según el Plan Municipal de San Salvador 2016-2022, dentro del municipio, la actividad económica con mayor prevalencia está basada en el comercio y la venta de productos como maíz, alfalfa y hortalizas. En cuanto a las vías de comunicación, cuenta infraestructura carretera por medio de camino de asfalto a 40 localidades. Por otra parte, se presentan problemas de violencia, principalmente hacia las mujeres quienes presentan condiciones de desigualdad muy marcadas en los ámbitos doméstico, social y laboral. Así mismo, se reporta que la falta administrativa más recurrente es aquella relacionada con la violencia intrafamiliar.

A su vez, de acuerdo con cifras del Sistema de Información Georreferenciada del Estado de Hidalgo, el 81% de la población del municipio es rural, el 56.1 % de la población se encuentra en situación de pobreza y se presenta niveles intermedios de intensidad migratoria. En cuanto a los datos sobre educación, la población cuenta con un grado promedio de escolaridad de primer semestre de media superior y, cabe agregar que, de acuerdo con las estadísticas, el 4.6% de la población es analfabeta.

Respecto a la escuela secundaria ubicada en Santa María Amajac, la cual fue fundada en 1976, cuenta con el turno matutino y los siguientes espacios:

Tabla 1. Mobiliario de la escuela

| | | | |
|-------------------|-----------------------|-------------------------------|--|
| Dirección escolar | 12 aulas | Módulo de baños para alumnos | Dos canchas de uso múltiples (una techada y otra no) |
| Biblioteca | Cooperativa y comedor | Módulo de baños para docentes | Áreas verdes |

La secundaria cuenta con un total de 408 alumnos, distribuidos en 4 grupos por cada grado escolar: 136 alumnos en primer grado, 132 alumnos en segundo grado y 128 en tercer grado.

En cuanto al personal activo en la escuela, en la tabla 2 se observa cómo encuentra conformado.

Tabla 2. Personal activo en la escuela

| | | | | | | |
|----------|-------------|----------------|-----------|----------------------|----------------------|----------------|
| Director | Subdirector | 3 prefectos | 3 tutores | 3 administrativos | Trabajador social | 24 docentes |
|----------|-------------|----------------|-----------|----------------------|----------------------|----------------|

Respecto a la asignatura de Educación Física, cada grupo tiene un total de 2 horas de Educación Física a la semana distribuidos en dos días. Se cuenta con un docente cuyo perfil es Licenciatura en Educación Física y cuenta con experiencia laboral en el ramo de 15 años. Para dicha asignatura que imparte en promedio 5 horas de clase al día.

Como puede apreciarse, dentro del contexto a estudiar prevalece un alto índice de población excluida de los beneficios que el desarrollo conlleva. En este sentido, la pobreza, el estancamiento económico, analfabetismo, baja escolaridad son las principales dimensiones que podrían explicar la reproducción de violencia, principalmente por que consiste en un fenómeno que la mayoría de las veces inicia en el hogar. Esta serie de situaciones forma conflictos principalmente en los adolescentes, que además de atravesar por crisis económica y social, atraviesan crisis de identidad y autovaloración, propias de su edad.

Por ello, la escuela tiene un papel importante en detectar e intervenir ante situaciones que generan violencia. En el caso de la violencia simbólica, que se nutre de las creencias sociales, es necesario dejar de normalizarla y reproducirla. Para ello, un primer paso sería entender los detonadores

de la violencia simbólica, incorporar a los estudiantes a actividades sanas y de convivencia, promover el cuidado del medio ambiente, así como en la adquisición de hábitos saludables, y en este sentido, la asignatura de Educación Física tiene un peso importante.

4.2 Enfoque metodológico

La violencia simbólica se arraiga en los cuerpos y en las subjetividades, se reproduce mediante hábitos y prácticas y su presencia en los escenarios educativos pasa desapercibidamente sin ser socialmente cuestionable. Por esto el principal reto es visibilizar las relaciones de dominación principalmente en la escuela, espacio donde los niños y jóvenes transitan cotidianamente.

Con el fin de señalar las manifestaciones de violencia simbólica presentes entre agentes educativos en dos grupos de tercer grado de secundaria durante la asignatura de educación física, se realizará un estudio cualitativo de caso para describir y comprender el fenómeno a partir de la observación no participante, las miradas y comportamientos entre estudiantes y docente en la clase de educación física.

Con el método cualitativo se centra en el significado de las acciones sociales y se busca reconstruir la realidad, poniendo énfasis tanto en la visión de los actores como en el contexto. Teniendo en cuenta enfoques tradicionalistas como el de Weber (quien refiere que toda acción debe estar enlazada a un sentido subjetivo), se recalca que para describir las variables que explican un suceso, se deben considerar los significados subjetivos y entender el contexto donde sucede.

Por lo tanto, al hablar de un estudio de caso, se está refiriendo a hablar de una entidad que es objeto de indagación y ese es el motivo por el que se convierte en “caso”. En otras palabras, es atender “un fenómeno provisto de especificidad y límites espaciales y temporales definidos” (Gundermann, 2001).

Al hablar de sujetos, se habla de una multiplicidad de miradas, por ende, de interpretaciones, por ello, con este estudio de caso se busca tener una mejor comprensión del fenómeno de la violencia simbólica a partir de dichas acciones de los agentes educativos. Acercándose a la realidad y a las características peculiares de cada agente durante la asignatura de Educación Física, se pretende identificar y describir los factores que influyen en el fenómeno.

Este estudio consiste en un trabajo etnográfico cualitativo ya que se pretende identificar, categorizar y proporcionar una visión del fenómeno de la violencia simbólica desde la mirada de los estudiantes y del docente de educación física. El diseño es transversal y no experimental, pues no existe manipulación de variables, se observarán y analizarán los datos obtenidos en un periodo de tiempo y de manera predeterminada con la finalidad de constituir un estudio que refleje la acción e intervención cuyo objeto es determinar el nivel de violencia simbólica en la clase referida.

El enfoque inclusivo en esta investigación se basa en la documentación de miradas, expresiones corporales y situaciones que agreden, acosan e incomodan. Una clase inclusiva de educación física tendría un efecto positivo entre los estudiantes y con la relación alumno-profesor. Cada sujeto estaría al tanto de conductas que pueden sancionarse a partir de la violencia simbólica manifiesta en diversos actos y miradas. De este modo es posible tener un análisis crítico, así como la comprensión del objeto de estudio mediante el registro de los sucesos sin la necesidad de participar directamente en la rutina del grupo de estudio, permaneciendo ajeno al mismo. Posteriormente, con la entrevista semiestructurada, se busca indagar sobre cuáles son las acciones implicadas en la pedagogía de la Educación Física que generan actos de violencia y la forma en la que éstas son normalizadas.

4.3 Delimitación del campo a estudiar

La muestra de interés está constituida por el docente de dicha asignatura y los estudiantes de dos grupos de tercer grado de la escuela. Fueron escogidos de dicha forma ya que corresponden al grupo de edad donde la adolescencia es más evidente y por consiguiente son más propensos a realizar actos de violencia. Así mismo, se busca saber qué hace el profesor ante los casos de violencia simbólica dentro de su asignatura o incluso conocer si es participe.

Es así que, se trabajó con una muestra intencionada de 64 estudiantes con edades comprendidas de 14 a 16 años, y con el docente de educación física. Cada uno de los participantes cuentan con características específicas de acuerdo con su personalidad y entorno social. Tanto los estudiantes como el docente participaron de forma voluntaria e informada.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para profundizar en las opiniones sobre las causas de la violencia simbólica se utilizaron dos técnicas de recolección de información: observación no participante y entrevistas a profundidad semiestructuradas.

De acuerdo a Méndez (2001), la observación no participante como técnica de campo es definida por como aquella donde el investigador observa y registra hechos y situaciones de la cotidianidad de las personas, sin que éste intervenga o modifique dichas condiciones. En este caso, este tipo de observación se aplicará en el contexto de los acontecimientos de la escuela elegida, indagando de manera específica en el espacio y tiempo de la asignatura de Educación Física con el fin de conocer el comportamiento de los agentes educativos (estudiantes-profesores) que asumen en el campo escolar. Mediante la observación no participante se busca identificar categorías que sustentan el concepto de violencia simbólica tales como habitus, dominación y poder, registrando objetivamente los sucesos tal como suceden durante la acción pedagógica sin participar directamente en la experiencia rutinaria de la población de interés.

Para realizar dicho trabajo de campo, se utilizó un formato donde se registra aspectos detallados a observar en diferentes momentos que el docente de la asignatura describe sobre su clase y la didáctica de la educación física (Anexo 1).

1. La introducción o presentación de la actividad donde se realiza calentamiento y se explican las actividades que se realizarán. Se establece si se trabajara de forma individual o en grupo y se presentan materiales.
2. La práctica o ejecución de la actividad a plenitud. Durante este momento se realizan observaciones y correcciones sobre las actividades y ejercicios.
3. El cierre o retroalimentación donde se dialoga sobre las actividades realizadas, las mejoras que se pueden hacer, se dan recomendaciones generales y se proponen actividades para hacer en casa.

Con el formato de observación para la recolección de datos (Anexo 2) se busca identificar la mirada, rasgos, situaciones y expresiones corporales como categorías de análisis para recabar información concerniente a la violencia simbólica y sus consecuencias.

En cuanto a la técnica de entrevista, esta es definida como un proceso dialógico entre una persona que busca obtener información desde la perspectiva de otra persona. Mediante la entrevista, se busca comprender las interpretaciones, percepciones y sentimientos de la persona entrevistada (Lázaro Gutiérrez, 2021). En el caso de la entrevista semiestructurada, al contar con preguntas preestablecidas,

es posible mantener la conversación enfocada en un tema en específico al mismo tiempo que brinda el espacio y la libertad para definir el contenido de la discusión (Bernard, 1988).

Considerando los objetivos que persiguen, se trabajará con entrevistas semiestructuradas realizadas al docente y a un grupo menor de estudiantes con el fin de profundizar más en el fenómeno estudiado y evidenciar las acciones pedagógicas que derivan en conductas violentas de carácter simbólico entre los agentes educativos (Anexo 3).

Sobre el diseño y análisis de la entrevista a estudiantes y al docente, están orientados con el fin de abordar sus experiencias durante la clase de educación física, conocer la situación real que se vive, identificar las situaciones de violencia simbólica que se presentan durante la interacción de los agentes, así como las relaciones de poder que se ejercen.

Cabe mencionar que para la aplicación de los instrumentos se deben tener en cuenta las consideraciones éticas y logísticas, donde se da a conocer la confidencialidad de las entrevistas y el objetivo general de la investigación.

5. PROPUESTA DE TALLER PARA LA VISIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA SIMBÓLICA EN ESCENARIOS ESCOLARES

5.1 Descripción

El taller está dirigido a estudiantes tercer grado de secundaria y su implementación está diseñada para la asignatura de Educación Física. El objetivo general es proporcionar conocimiento a las y los adolescentes sobre la violencia simbólica y las formas en que se presentan en el escenario escolar y sensibilizarlos sobre el impacto que tiene esta violencia en su práctica educativa y la forma de convivencia.

Los objetivos particulares son:

- ✓ Conocer el concepto de violencia simbólica y sus manifestaciones en distintos ámbitos.
- ✓ Identificar sus causas, consecuencias y la relación con que mantiene con roles y estereotipos de género.
- ✓ Conocer estrategias que permitan detectar y prevenir las distintas formas en que se presenta VS en la práctica escolar.

La impartición del taller está contemplada para aplicarse a estudiantes de tercer grado de secundaria, se aplicará en el transcurso de dos semanas y cuenta una duración de 5 horas divididas en 2 sesiones semanales de 1 hora y 15 minutos. En cada sesión se realizará alguna dinámica sobre el tema de la violencia simbólica y se establecerá un espacio de reflexión y retroalimentación sobre lo aprendido. La/el tallerista será la/el encargada/o de atender las sesiones, de orientar y retroalimentar al grupo, mientras que el profesor acompañará a las y los estudiantes en las actividades, así mismo puede participar como provocador de aprendizajes.

Al finalizar el taller se realizará una evaluación de los contenidos.

5.2 Aprendizajes esperados

| Conceptual | Procedimental | Actitudinal |
|---|--|---|
| <p>Definición de violencia simbólica y sus características.</p> <p>Identificar situaciones de violencia simbólica en distintos ámbitos (hogar, escuela, medios de comunicación, etc.)</p> | <p>Reflexionar sobre los modos en que se ejerce la violencia simbólica y cómo ésta afecta en la convivencia diaria.</p> <p>Manejo de comunicación asertiva como estrategia para atender y prevenir situaciones de violencia.</p> | <p>Ambiente de armonía y de confianza con los estudiantes al mismo tiempo que se promueve la empatía y el respeto de opiniones distintas.</p> <p>Concientizar sobre la problemática de violencia y de su prevención mediante el trabajo colaborativo.</p> |

5.3 Desarrollo de actividades

SESIÓN: 1

**TEMA: CONOZCO LA
VIOLENCIA SIMBÓLICA
Y SUS
MANIFESTACIONES**

MATERIALES:

- ✓ PAPEL BOND
- ✓ MARCADORES

| TIEMPO | Actividad | Descripción |
|-------------------|------------|--|
| 10 MINUTOS | Inicio | <p>Informar los objetivos del taller y de la importancia que tiene identificar esta forma de violencia.</p> <p>Con la dinámica grupal “Las islas” se cuestionará a los estudiantes que queden fuera de las islas sobre sus expectativas del taller. Se dará a conocer lineamientos y formas de trabajo.</p> |
| 45 MINUTOS | Desarrollo | <p>Con una lluvia de ideas, estudiantes y docentes mencionaran palabras que crean que se relacionan con dicho concepto. Cada palabra se escribirá sobre el papel bond. Apoyado de los resultados de la lluvia de idea, se acerca a los estudiantes y docentes a construir un concepto de violencia simbólica y se ejemplifican diversas formas en que se manifiesta en el hogar, en medios de comunicación, en la calle y en las escuelas.</p> |
| 20 MINUTOS | Cierre | <p>A modo de reflexión los estudiantes comentan sobre formas de violencia simbólica que identifican dentro de su cotidianidad. Se les cuestionará sobre qué violencias conocían y cuáles no.</p> |

SESIÓN: 2

**TEMA: CONOZCO QUE
ES LA VIOLENCIA
VERBAL Y SUS
MANIFESTACIONES**

MATERIALES:

- ✓ PIZARRÓN
- ✓ MARCADORES

| TIEMPO | Actividad | Descripción |
|------------|------------|--|
| 15 MINUTOS | Inicio | Se realizará retroalimentación sobre lo aprendido en la sesión anterior tomando como base las siguientes preguntas detonadoras: A partir de entonces, ¿fuiste capaz de reconocer nuevas formas de violencia simbólica? ¿Compartiste lo aprendido con familia y/o amigos? |
| 45 MINUTOS | Desarrollo | <p>Explicar cómo se manifiesta violencia verbal de manera explícita mediante gritos, acusaciones, insultos, etc. como los efectos de ella.</p> <p>Se les solicite que formen equipos de cuatro o cinco integrantes y dialoguen sobre las siguientes preguntas: ¿Durante la clase de Educación Física hubo una situación en la que te sentiste agredido verbalmente? ¿Qué hiciste al respecto? ¿Cómo reaccionaron los demás?</p> <p>De manera voluntaria, mediante la técnica de Juego de rol, dos o tres equipos representaran una de las experiencias compartidas en su equipo.</p> |
| 15 MINUTOS | Cierre | De manera conjunta se identificarán los distintos modos de violencia verbal y se |

discutirá sobre la postura de cada actor.

Solicitar que para la próxima sesión consulten qué es la comunicación asertiva.

SESIÓN: 3

**TEMA: RECONOZCO
LOS EFECTOS QUE
TIENE LA VIOLENCIA
SIMBOLICA EN LA
ESCUELA**

MATERIALES:

- ✓ PIZARRÓN
- ✓ MARCADORES
- ✓ PAPEL BOND
- ✓ RECORTES E IMÁGENES SOBRE LA TEMÁTICA

| TIEMPO | Actividad | Descripción |
|------------|------------|--|
| 15 MINUTOS | Inicio | <p>Comenzar la sesión con las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué recordamos de la sesión anterior? ¿Cómo se relaciona lo visto en la sesión anterior con la comunicación asertiva?</p> <p>Apoyado de las interpretaciones del Juego de rol de la sesión anterior y mediante las participaciones de los estudiantes se abordará el concepto “comunicación asertiva”.</p> |
| 45 MINUTOS | Desarrollo | <p>Describir la violencia simbólica que se ejerce mediante las miradas al cuerpo y cómo ésta se relaciona con estereotipos y roles de género (es primordial mantener un ambiente de participación y respeto). Apoyarse de las siguientes preguntas: ¿En tu vida cotidiana identificas este tipo de violencia? ¿Dentro de la clase de EF?</p> <p>Señalar los efectos que tienen estas</p> |

manifestaciones de violencia a nivel personal (autoestima y autovaloración) y a nivel grupal (formas de convivencia).

De forma grupal, se elaborará un cartel con las aportaciones y conocimientos previos de los estudiantes a partir de las siguientes preguntas: ¿De qué manera la violencia simbólica interfiere en práctica educativa de EF? ¿Qué puedes hacer tú para mejorar la convivencia con tus compañeros durante la clase de EF? (Retomar el concepto de comunicación asertiva e identificar y resaltar valores como respeto, empatía y responsabilidad).

15 MINUTOS

Cierre

Retroalimentación de la elaboración del cartel. ¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil identificar las formas de violencia presentes durante la clase? ¿Qué nivel de compromiso tienen con las mejoras de convivencia? ¿Qué obstáculos identifican?

Formar 3 equipos de trabajo para que cada uno realice un cartel y que será expuesto la próxima sesión por 3 estudiantes de cada equipo. Los temas son:

- Estereotipos y roles de género. ¿Cuáles son sobrevalorados y cuáles son descalificados?
- La reproducción de chistes y memes como forma de violencia.

- Identificación de mensajes violentos en música y películas.

SESIÓN: 4

TEMA: DETECTO DISTINTAS FORMAS DE VIOLENCIA SIMBOLICA Y SOY CAPAZ DE TOMAR ACCIONES DE PREVENCIÓN.

MATERIALES:

- ✓ PIZARRÓN
- ✓ MARCADORES
- ✓ PAPEL BOND
- ✓ HOJAS DE PAPEL
- ✓ LAPICES

| TIEMPO | Actividad | Descripción |
|------------|------------|---|
| 10 MINUTOS | Inicio | Iniciar la sesión con las siguientes preguntas detonadoras: ¿Cómo han trabajado lo visto en el taller? ¿Identificaron nuevas formas de violencia normalizada? |
| 45 MINUTOS | Desarrollo | <p>Se solicitará a los estudiantes que acomoden sus carteles. Los expositores presentaran su cartel correspondiente en el orden de los temas. Cada exposición tendrá una duración de 5 a 7 minutos. Posteriormente se establecerá un espacio de 5 minutos para preguntas y comentarios por cada tema.</p> <p>La realización y exposición del cartel se evaluará mediante la rúbrica “Diseño y exposición de cartel”</p> |
| 20 MINUTOS | Cierre | <p>Se realizará una retroalimentación sobre la exposición de los temas.</p> <p>Se les proporcionara una hoja de papel. Se</p> |

les pedirá que reflexionen y contesten las siguientes preguntas:

¿Qué conocimientos nuevos adquirimos?
¿Cómo se pueden aplicar dentro de la rutina escolar? ¿Cómo puedo mejorar las formas de convivencia con mis compañeros? ¿Qué valores puse en práctica dentro del taller?

Finalmente, se les agradecerá por su participación en el taller y se le proporcionará a cada alumno el formato de Autoevaluación, solicitándoles que lo contesten y lo entreguen.

5.4 Instrumentos de evaluación

Tabla 3. Rubrica "Diseño y exposición de cartel"

| Criterios | Bien (2 puntos) | Regular (1 punto) | Mal (0 puntos) |
|--|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Identificaron con claridad el tema. | | | |
| Enunciaron en orden las ideas principales. | | | |
| Lograron la comprensión del tema. | | | |
| Demostaron haber investigado y profundizado sobre el tema. | | | |
| Despertaron el interés de sus compañeros sobre su tema | | | |
| Total | | | |

Tabla 4. Formato de Autoevaluación

| Indicadores | Siempre | La mayoría de las veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|--------------------------------|--------------------|--------------|
| Escuché con atención a mis compañeros. | | | | |
| Expresé mis opiniones sin agredir a los demás. | | | | |
| Participé con entusiasmo. | | | | |
| Aporté nuevas ideas | | | | |
| Valoré mi trabajo y el de mis compañeros. | | | | |
| Trabajé de manera colaborativa en las actividades que se requirieron. | | | | |
| Fui respetuoso al escuchar las opiniones e ideas de mis compañeros | | | | |

CONCLUSIONES

Desde hace algunos años se ha observado un incremento en la diversidad social, ideológica y cultural dentro de los escenarios educativos, lo que ha apuntado a la escuela como un espacio que garantiza la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas para todos los sectores de la población, sin embargo, dentro de la práctica pedagógica se observa que dichas diferencias no son tomadas en cuenta.

Lo anterior refleja cómo las instituciones educativas, mediante distintas acciones pedagógicas, continúa consolidándose como uno de los principales medios para preservar y transmitir valores, creencias y saberes jerarquizados y legitimados. Esto lleva a reflexionar sobre los factores que contribuyen a la reproducción de violencia simbólica y que perpetúan asimetrías de poder normalizadas, por ejemplo, aquel que está basado en diferencias sexuales que, desde la infancia, posiciona a hombres y a mujeres en diferentes esferas de acuerdo a las expectativas sociales.

Por ello, como docente, se vuelve importante reflexionar sobre el cómo se perpetua, muchas veces de forma inconsciente y sutil, un sistema de desigualdad y exclusión social, así como reflexionar sobre la postura que se ejecuta durante la práctica pedagógica, en la forma de impartir un tema, en la manera en que se busca disciplinar y mantener autoridad frente a los estudiantes.

Es importante que los docentes emprendan acciones y que posibiliten condiciones que permitan avanzar en la construcción de entornos sanos y seguros. Es así que, se tiene como tarea desnaturalizar las prácticas socialmente aceptadas que se dan en la cotidianidad, fomentar relaciones respetuosas e inclusiva y cuestionar sobre cualquier condición social o institucional que justifique cualquier tipo de violencia.

La intención de adoptar y construir nuevas formas de enseñar permitirá que los docentes replanteen los contenidos escolares y apunten a aquellos que se abordan en la vida diaria. En este sentido, la impartición nuevas estrategias como los talleres de sensibilización contribuyen a que esta transformación en la enseñanza sea posible, partiendo desde herramientas elementales como la comunicación asertiva y la promoción de valores de respeto y equidad. En este sentido es fundamental que el docente se interese por los conocimientos que los estudiantes pueden aportar, que tome en cuenta sus opiniones, que profundice sobre las experiencias en conjunto y que permita mayor libertad, interacción y socialización.

Ahora bien, por sus características y las competencias que abarca, la asignatura de Educación Física se vuelve un espacio ideal para visibilizar y reflexionar sobre estas situaciones violentas que se presentan durante la práctica educativa, principalmente en este espacio donde la expresión y movilidad del cuerpo son fundamentales durante la práctica, esto sin dejar a un lado las situaciones incómodas que se puedan presentar por la exposición del cuerpo, especialmente en mujeres.

Por esto, se espera que con este abordaje se continúe trabajando con investigaciones que profundicen más sobre esta problemática al igual que se trabaje sobre estrategias educativas cuyo aprendizaje en los estudiantes no solo se quede en el aula, sino que se convierta en un aprendizaje social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Martín, L. (2014). *Violencia simbólica: una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu*. Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.

Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Anakabe Arrizabalaga, A. (2019). Análisis de la violencia simbólica ejercida hacia las alumnas en las clases de educación física en la etapa de educación secundaria, desde la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu.

Anderson, C., Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53: 27- 51.

Araiza, A., Valles, R. M., & Castelli, A. K. (2017). Percepción de género y violencia simbólica ante canciones de música popular mexicana. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(1), 22-32.12). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de investigaciones*, 19(1), 123-130.

Arendt, H. (1974). Sobre la violencia. *Revista de Derecho Público*, (16), ágs-168.

Artal, E. M. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*, 29(2), 139-155

Barragán Medero, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour.

Batista, K. R., Seisdedos, L. F., & Palomo, R. M. G. (2011). El fenómeno social de la violencia escolar en las instituciones educativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (26).

Beltran-Carrillo, V. J., Devis-Devis, J., Peiro-Velert, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.

Benalcázar-Luna, M., & Venegas, G. (2017). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 140-149.

Benlloch, I. M., Campos, A. B., Sánchez, L. G., & Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 109-118.

Bernard H. Russel (1988). "Unstructured and Semistructured Inrerviewing', en Bernar , *Research Methods in Cultural Anthropology*, Beverly Hills, Sage, pp. 203-224.

Bonilla Pérez, J. A., López González, E., Rincón Castillo, L. G., & Suaza Castro, J. C. (2021). Las relaciones de dominación simbólicas existentes en la clase de educación física.

Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

- Bourdieu, P. (1994). "La violencia simbólica". Entrevista Pierre Bourdieu. En la enciclopedia dell'escienze filoso fiche de la RAI Recuperado de <http://www.emsf.rai.it/interviste.asp?d=388>
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana E-ISSN: 2448-7724*, (3), 1-95.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Bourdieu, P., & Kauf, T. (1999). *Meditaciones pascalianas* (Vol. 1). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Camacho Miñano, M. J. (2013). Contradicciones del significado de la actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes. *Feminismo/s*, (21), 15-35. doi: 10.14198/fem.2013.21.02
- Camacho-Miñano, M. J., & Grau, M. P. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimento*, 24(3), 815-826.
- Cárcamo Oyarzún, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 105-119.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. *Nómadas (Col)*, (4).
- Castro Valderrama, D. M., Pabón Prieto, J. L., & Puerto Espinel, A. C. (2017). Caracterización de la violencia simbólica de género en los agentes educativos de tres colegios distritales.
- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C. & Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13.
- Cisneros Cisneros, R. G. (2019). Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: un estudio de caso en un centro de educación básica alternativa de Lima.
- Corbin, A., Courtine, J. J., & Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo*. Taurus.
- Coronado, D. (2007). La violencia en la sociedad contemporánea. *Espacio abierto*, 16(3), 417-440.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. & Renzi, G. (2010). La formación docente en educación física. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Crivaro, M. E. (2018). *Violencia en las clases de educación física: estrategias de intervención* (Doctoral dissertation).

Cronin, C., "Bourdieu and Foucault on power and modernity", *Philosophy and Social Criticism*, vol. 22, nº 6, 1996, pp. 55-85.

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.

Dávila, L. F. (2020). Violencia Simbólica: Revisión De Los Estudios Que Acuñan El Concepto En América Latina (2009-2019). *Novum Jus*, 14(2), 45–82.

de Ríos, M. E. D. (2020). Incidencias de la educación física y el deporte en la conducta psicológica de escolares. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1366-1388.

Del Tronco, J., Ramírez, A. M., Sota, C. S., Baggini, I., & Cervantes, R. M. (2013). La violencia en las escuelas secundarias de México. *Una exploración de sus dimensiones*, México: FLACSO.

Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿ Qué permanece oculto del currículum oculto?: las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*.

Díaz Rodríguez, L. M. (2017). Educación Inclusiva. Conceptualización y aproximación al Sistema Educativo de Sinaloa (México). *Congreso Nacional De Investigación Educativa*. (p.1–9). Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>

Educativo, S. M. (2017). Equidad e Inclusión. México: *Secretaría de Educación Pública*.

Elejalde Acevedo, V., & Gomez Esguerra, I. (2014). *Percepciones de las estudiantes de trabajo social frente a la violencia simbólica y su impacto al interior de la universidad como en su vida cotidiana* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Elverdin, F. M. (2012). Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu. *De prácticas y discursos*, 1(1), 1-15.

Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Family Therapy*, 32(3), 143.

Evans, J., Rich, E., Allwood, R., & Davies, B. (2007). Being 'able' in a performative culture: Physical education's contribution to a healthy interest in sport?. In *Rethinking gender and youth sport* (pp. 67-83). Routledge.

Fabbri, S. (2007). La violencia en las clases de Educación Física: Reflexiones para su prevención. *Praxis educativa*, 11(11), 48-56.

Fierro (2011) Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar, Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas, Cd. de México, 5 de diciembre.

- Florenzano, R., & Valdés, M. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ediciones UC.
- Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome III: 1976-1979*. Gallimard.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Galak, E. (2015). “Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico”, en: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 8, nº 15, pp. 133-144.
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242.
- García, B., Guerrero, J. y Ortiz, B. (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez JR. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares – Educación Física. La educación física y su contenido. Universidad de Flores, Argentina; 2008. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_fisica_gomez.pdf.
- Gómez, J. R. (2005). La educación física y su contenido.
- González Correa, A. M., & González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187.
- González, L. A. (2011). Sociedad, justicia y violencia. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (129), 385-404.
- Gundermann, H. (2001). El método de los estudios de caso. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 249-288.
- Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, n. 6, 212-229.
- Hernández Ruiz, B. M. (2014). El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas.
- Huanca, G. V. (2021). Aproximación a los conceptos de campo, habitus, capital y violencia simbólica de Bourdieu. *Puriq: Revista de Investigación Científica*, 3(2), 327-344.
- Hurtado D. Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Brasileira Educacao & Sociedade*, Campinas; 2008; 29, (102): 119-136, Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a07291>

Hurtado, D. & Jaramillo, L. (2008). El encarnamiento deportivizado de la educación física. Sentidos que configuran la educación física como dualidad. *Revista estudios pedagógicos*, 34(2), 99-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200006>.

Jaquete Pérez, C. (2020). El papel de la Educación Física en las relaciones de género.

Jiménez, J. (1993). *Cuerpo y tiempo: la imagen de la metamorfosis*. Barcelona: Destino

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.

Kaplan, C. (2006). Introducción. Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo. En: Kaplan, Carina (dir.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. pp. 15-24.

Larré, C. P. (2018). *Educación Física y Estereotipos de género. Una aproximación teórica a las relaciones de poder y los cuerpos anómicos*.

Lázaro Gutiérrez, R. (2021). 04 Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido.

Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad* (pp. Buenos-Aires). Buenos Aires: Nueva visión.

Madrigal, A. & Urrego, A. (2013). La educación física renovada desde la investigación educativa. *Revista Lasallista de investigación*, 10(2), 69-76. Disponible en <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/508/255>

Marín López, C. (2014). Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el bullying vertical: “Análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”.

Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Martínez, N. M. (2019). La educación física como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana. Investigación acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(135), 138-138.

Méndez, L. A. M. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, (11), 115-127..

Menéndez Santurio, J. I., & Fernández Río, F. J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista complutense de educación*.

Morgade, G., & Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. *G. Morgade, y G. Alonso (Comps.), Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.*

Morona, A., Trigueros, C. & Rivera, E. (2012). El papel de la educación física escolar en el siglo XXI: una mirada desde el docente universitario. *Revista Movimiento*, 18(4), 33-54

Muñoz Abundez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1195-1228

Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 3(2), 175-212.

Naranjo Pereira M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>

Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021) La Inclusión Educativa en México.

OPS-OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen. Washington, EU.

Organización Mundial de la Salud (2003): Informe mundial sobre la violencia y la salud, Ginebra, OMS

Palamidessi, M. (2000); "Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano", en Gvirtz, S., *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana

Paso, M. L., & Garatte, M. L. (2011). Pedagogía y teoría pedagógica de la educación física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía.*

Pastor, V. L., & Fernández, J. G. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(38), 245-270.

Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130.

Patierno, N. (2016). Análisis del cuerpo y la educación como objetos de la violencia simbólica: Un enfoque posible desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Educación Física y Ciencia*, 18(1), 00-00.

Pedraza, Z. (2004). Intervenciones estéticas del yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, 61-72.

Portilla, J. L. J., Gurrola, O. C., Zamarripa, J., Rodríguez, J. R., & Barradas, E. Y. F. (2021). Percepción del profesor de educación física respecto al nuevo modelo educativo en México. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 916-923.

- Ramírez, L. A. O., Sagarduy, J. L. Y., & López, V. G. (2012). Adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 14-22.
- Regueira, K., Fuentes, L., & González, R. M. (2011). El fenómeno social de la violencia escolar en las instituciones educativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26).
- Rich, J (1999): Las barreras del género. Barcelona: Grijalbo.
- Robles, B. & Tudero del Prado, C. (2014). Evolución histórica y educativa del deporte femenino. Una forma de exclusión social y cultural. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 216-232.
- Rojas, G. C. (2015). violencia simbólica, Práctica Pedagógica y lenguaje: configuración del maltrato en la interacción Profesor-estudiante. *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*, 89-116.
- Rozengardt, R. (2013). La Educación Física y el cuerpo en la escuela. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. *UNLP (p. s/r). La Plata: UNLP*.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia* (Vol. 334). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropología.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. *Serie documentos*, 9.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-93
- Solarte-Muñoz, M., & Ortiz-Duque, P. A. (2003). Acerca de la violencia simbólica en las relaciones intergeneracionales de adolescentes. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 203-212.
- Soto, C. Á., & Vargas, J. J. L. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421.
- Suárez, G.J. & Márquez, B.A. (2009). El maltrato infantil en la práctica docente: estudio de un caso. *Psicogente*, 12 (21), 158-181, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/158/165>
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Tomasini, G. A. (2020). Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: Una visión ecosistémica.

- Torres, R., & Antón, E. (2010). Violencia de género.
- Trejo, D. A. A., & Jiménez, M. C. J. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El cotidiano*, (186), 35-44.
- Truco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas*.
- UNESCO. (2014). Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes.
- Vaillat Molin, M. V. (2016). Factores asociados a la violencia en el contexto escolar y familiar: el papel del apego, las expectativas de clase social, la violencia simbólica y el género.
- Velázquez Reyes, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 739-764.
- Vidal, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la Educación actual. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 2-9.
- Vigarello, G. (1999). *Historia de la violación, siglos XVI-XX* (Vol. 55). Universitat de València.
- Villagra, E. D. L. (2014). Pierre Bourdieu y la violencia simbólica. *Cum Laude*, (1), 178-198.
- Voors, W. (2005). *Bullying: el acoso escolar*. Ediciones Oniro SA.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and society*, 11(3), 275-291.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human studies*, 3(1), 137-156.

ANEXOS

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CAMPO

| | | | | | | |
|---|---|------------------|--|----------------|---------------|----------------|
| TÉCNICA: | OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE | OBJETIVO: | Identificar la mirada, rasgos y expresiones corporales como categorías de análisis para recabar información concerniente a la violencia simbólica y sus consecuencias. | | | |
| LUGAR: | Secundaria general Javier Rojo Gómez | FECHA: | nov-22 | GRUPO: | 3°A | No. de ficha 1 |
| TIPO DE RELACIÓN | Alumno-Alumno | Docente-Alumno | Alumno-Alumno | Docente-Alumno | Alumno-Alumno | Docente-Alumno |
| Aspectos sociales/familiares | | | | | | |
| Aspectos sobre la construcción social del género | | | | | | |
| Aspectos sobre la concepción del cuerpo o prácticas corporales | | | | | | |
| Breve descripción de la clase: | Presentación | | | | | |
| | Práctica | | | | | |
| | Retroalimentación y cierre | | | | | |

2. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Entrevista a docente de Educación Física

Trabajo en clase

¿puede describir el desarrollo de su clase?

¿Implementa actividades competitivas?

¿Qué tipo de lenguaje maneja con los estudiantes para la implementación y ejecución exitosa de las actividades?

¿Qué acciones lleva a cabo para mantener el orden y la disciplina dentro de su asignatura?

¿En qué se basa para la formación de equipos?

Estereotipos de género

¿Qué actividades considera que motivan más a hombres y mujeres?

¿Observa que mujeres y hombres disfruten de la EF del mismo modo? ¿Cuáles son los motivos?

¿Quiénes participan más en las actividades hombres o mujeres?

¿Quién hace mejor uso de los espacios?

Interacción y comunicación

¿Qué conflictos observa entre la relación de estudiantes (h-h, h-m, m-m)?

¿Cómo maneja dichos conflictos?

¿Observa conflictos de estudiantes-docente?

¿Cómo los resuelve?

Violencia simbólica entre agentes educativos

¿Ha observado miradas lascivas entre los estudiantes?

¿Ha escuchado que los estudiantes se hablan con lenguaje altisonante?

¿Identifica prácticas de violencia durante su clase?

¿Conoce el término de Violencia simbólica? ¿Cómo lo entiende?

Después de conocer lo que significa la violencia simbólica ¿Considera que en algún momento ha sufrido o ejercido este tipo de violencia dentro del ámbito educativo?

Entrevista a estudiantes

Trabajo en clase

- ¿Te gusta la materia de educación física?
- ¿Qué tipo de actividades te gustan y cuáles no?
- ¿Te gusta participar en la mayoría de las actividades?

Estereotipos de género

- ¿Consideras que tus opiniones son validadas por el docente para implementar actividades?
- ¿Crees que el espacio para realizar las actividades físicas está distribuido de forma equitativa?
- ¿Qué actividades son a las que se les presta más atención?
- ¿Quiénes hacen mayor uso de los espacios para las actividades?
- ¿Cómo te sientes cuando se conforman equipos de trabajo?

Interacción y comunicación

- ¿Qué opinas del lenguaje empleado por el docente?
- ¿Qué opinas del lenguaje empleado de tus compañeros/as?
- ¿Cómo forman los equipos de trabajo?

Violencia simbólica entre agentes educativos

- ¿Qué situaciones te resultan incómodas durante la clase?
- ¿Te has sentido agredido por compañeros/docente?
- ¿Te has sentido violentada/o por la mirada de compañeras/os y profesores?
- ¿Identifica prácticas de violencia durante su clase?
- ¿Conoce el término de Violencia simbólica? ¿Cómo lo entiende?

Después de conocer lo que significa la violencia simbólica ¿Considera que en algún momento ha sufrido o ejercido este tipo de violencia dentro del ámbito educativo?

3. EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA


GRADO Y GRUPO: 3° "A" "B" "C" "D"

FECHA: 17 al 28 octubre

MODALIDAD: Presencial

| EDUCACION FISICA SECUNDARIA | |
|--|---|
| Eje: Competencia motriz | |
| Componente pedagógico-didáctico: | Desarrollo de la motricidad |
| Aprendizaje Esperado: ¿Qué aprenderé? | Demuestra su potencial motor en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, caracterizadas por la interacción, para fomentar su disponibilidad corporal y autonomía motriz. |

TRIMESTRE "1" APRENDIZAJE "1" SESION "4"

| Orientaciones Didácticas | Indicadores de Evaluación | Estilos de Enseñanza | Estrategias Didácticas |
|--|--|--|---|
| 1- Analicen el significado de sus capacidades, habilidades y destrezas motrices en la manifestación de su disponibilidad corporal. Para lograr lo anterior, organice las siguientes actividades con los estudiantes: • Rallis que permitan tomar decisiones respecto a las formas de solucionar las tareas; proporcione tarjetas con varias opciones para que las utilicen durante la actividad (comodín individual, pareja o colectivo; salto de turno; solicitar ayuda de un docente, entre otras). | 1-Manifiesta su potencial motor al proponer actividades que lo desafíen. 2-Evalúa los logros obtenidos. 3-Reflexiona sobre cómo puede ampliar su potencial. | Individualizado Asignación de tareas Mando directo | 1-Juegos individuales 2-Retos 3-Desafíos 4-Juegos motores |
| | | Recursos Didácticos Raqueta de cartón, pelota, palo de escoba, botella. |  |
| Fase | Actividades de Enseñanza Aprendizaje | | Recomendaciones Ante el Covid-19 |
| Inicial | El explorador: Los alumnos se desplazarán en su zona segura, cuando el maestro diga machete los alumnos flexionando las rodillas simularan que cortan con un machete, cuando diga barco los alumnos harán simulación de remo, cuando diga cocos ellos simularan trepar un árbol de cocos. | | 1-Lavarse las manos terminando la sesión 2-Usar gel Antibacterial |
| Desarrollo | 1-Como si lanzara: El alumno se coloca dentro de su zona segura. A la señal del docente saldrá corriendo a la primera esquina toma la pelota adopta la posición de lanzamiento en béisbol y la lanza al centro, recoge la pelota regresa y se dirige a la siguiente esquina repitiendo la acción, lo mismo con las 4 esquinas. Variantes: Hacerlo con perfil izquierdo y derecho. 2-Golpeadores: Con ayuda de una raqueta de cartón, el alumno debe golpear constantemente una pelota de papel, mientras trasporta un palo de escoba sobre el empeine del pie. Cada vez que se le caiga la pelota o el palo deberá realizar 5 burpees. 3-Pasa y recoge: Se sitúa en su área, colocará al frente una botella vertical en el suelo. Después chutará su botella, con la intención de colocarla con la del centro y pasar la del centro a chutarla. 4-Propuestas y variantes: Por los alumnos de acuerdo a las condiciones. | | 3-Usar cubrebocas o mascarillas 4-Evitar tocar superficies 5-Mantener la sana distancia 1.5 a 2 mts. 6-Trabajar con grupos reducidos |
| Final | De pie, tomar aire por la nariz y al soltarlo decir las vocales, letra inicial de su nombre, apellido, mamá, papá, etc., tomar aire y al soltar contar hasta 10. | | Observaciones Durante las actividades es necesario en todo momento mantener la sana distancia, y al final lavarse las manos, manteniendo el cubrebocas. |