

ISSN 2683-3263

ATIAS

REVISTA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Volumen VI Número 11 Enero - Junio 2026



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Centro de Estudios Humanísticos

Aitías
Revista de Estudios Filosóficos
<http://aitias.uanl.mx/>

Violencia simbólica y violencia escolar: un abordaje
del problema desde la nueva escuela mexicana

Symbolic violence and school violence: approaching
the problem from the new mexican school

La violence symbolique et la violence scolaire:
une approche du problème à partir de la nouvelle
école mexicaine

Fernando Berdún Palacios
<https://orcid.org/0000-0003-2847-4294>
Universidad Autónoma de Nuevo León
San Nicolás de los Garza, México

Editor: José Luis Cisneros Arellano Dr., Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2026. Berdún Palacios, Fernando. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/aitias5.11-123>

Recepción: 03-09-25

Fecha Aceptación: 10-12-25

Email: el.berdun@gmail.com

**VIOLENCIA SIMBÓLICA Y VIOLENCIA ESCOLAR:
UN ABORDAJE DEL PROBLEMA DESDE LA NUEVA
ESCUELA MEXICANA**

**SYMBOLIC VIOLENCE AND SCHOOL VIOLENCE:
APPROACHING THE PROBLEM FROM THE NEW
MEXICAN SCHOOL**

**LA VIOLENCE SYMBOLIQUE ET LA VIOLENCE SCOLAIRE:
UNE APPROCHE DU PROBLÈME À PARTIR DE LA
NOUVELLE ÉCOLE MEXICAINE**

Fernando Berdún Palacios¹

Resumen: En este artículo se realiza una revisión del fenómeno de la violencia escolar en México, tratándolo de poner en relación con el concepto de violencia simbólica, analizado por Bordieu y Passeron. En el análisis se defiende que la violencia escolar es una consecuencia de la presencia de violencias simbólicas insertadas en los sistemas educativos (de México y de cualquier país), pero que esas violencias simbólicas, entendidas como la causa real del problema, quedan desatendidas porque se realiza un abordaje superficial del problema de la violencia escolar. Frente a esto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM, en adelante) trata de ofrecer un

1 Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, NL.
Aitías.Revista de Estudios Filosóficos.
Vol. VI, N° 11, Enero-Junio 2025, pp. 229-261

Violencia simbólica y violencia escolar:
un abordaje del problema desde la
Nueva Escuela Mexicana

cambio en las estrategias que se llevan a cabo para proponer una cultura de paz.

Palabras clave: violencia escolar, violencia simbólica, conflicto, educación, Nueva Escuela Mexicana, cultura de paz.

Abstract: This paper reviews the phenomenon of school violence in Mexico, attempting to relate it to the concept of symbolic violence analyzed by Bordieu and Passeron. This analysis argues that school violence is a consequence of the presence of symbolic violence embedded in educational systems (in Mexico and elsewhere), but that such violence even when understood as the real cause of the problem, is neglected because the root problem is superficially addressed. In response to this, the New Mexican School (in Spanish NEM and referred hereafter) seeks to offer a shift in the strategies implemented to promote a culture of peace in the classrooms.

Key words: school violence, symbolic violence. conflict, education, New Mexican School.

Résumé: Dans le présent article se réalise une révision du phénomène de la violence scolaire au Mexique, en essayant de le mettre en relation avec le concept de la violence symbolique, analysé par Bourdieu et Passeron. L'analyse défend que la violence scolaire est une conséquence de la présence de violences symboliques présentes dans les systèmes éducatifs (de Mexique et de n'importe quel pays), mais que ces violences symboliques, vues comme la cause réelle du problème, elles restent négligées parce qu'il se réalise une approche superficielle du problème de la violence scolaire. En face à ceci, la Nouvelle École Mexicaine (NEM, le signe en espagnol, appelé de cette manière à partir de maintenant) tente d'offrir un changement dans les stratégies mises en œuvre pour proposer une culture de paix.

Mots-clés: violence scolaire, violence symbolique, conflit, éducation, Nouvelle École Mexicaine (NEM), culture de paix.

Introducción

La violencia forma parte de nuestra vida diaria. Está presente en acciones que en principio creemos tan inocentes como desplazarnos en nuestro vehículo o charlar amistosamente con otra persona. Sin embargo, paradójicamente, casi no sabemos algo de ella, apenas conseguimos arañar la superficie en los numerosos intentos que hay por definirla y encontrar sus causas.

Podemos afirmar que el problema de la violencia (en general) es un problema que acompaña a toda la historia de la humanidad. Y no es un fenómeno homogéneo, sino que está profundamente determinado por aquellas características sociales y culturales de cada región, características que en algunos casos contribuye a que la violencia sea naturalizada en la sociedad y se tome como algo normalizado.

La violencia en la escuela, como el tipo de violencia que nos interesa aquí, se ha utilizado como un instrumento de control de los alumnos desde que en los siglos XVIII y XIX se institucionalizara la educación tanto en Europa como en América. Por ello, violencia y educación han estado unidas desde el inicio. Sin embargo, “la literatura especializada reconoce que hasta bien entrado el siglo XX, en muchas partes del planeta se admitieron los castigos en las escuelas, por considerarlos importantes para la disciplina y el aprendizaje, y para erradicar los problemas de conducta en niños.”² Las autoras añaden además que “a partir de los últimos cuarenta años del siglo pasado, se observó un mayor reconocimiento de la problemática y un auge en las denuncias al respecto.”³ Esto debido obviamente a la llegada de los medios de comunicación en masa, internet

2 Yoanka Rodney-Rodriguez y Mirta García Leyva, “Estudio histórico de la violencia escolar”, *VARONA*, no. 49 (2014): 43.

3 *Ídem*.

y las redes sociales, que favorecen la concurrencia en el fenómeno de la violencia de nuevos actores y nuevas formas de ejercerla.

Por ello, en las dos últimas décadas del siglo XX cuando el fenómeno de la violencia en la escuela se convierte en una preocupación fundamental de las investigaciones en educación. Y a pesar del gran número de investigaciones que existen sobre el fenómeno, este sigue en auge. Es desconcertante que la violencia parece ser algo anecdótico, algo cotidiano. Y el problema es que cuanto más se vive con ella más familiar se vuelve y se tiende a invisibilizar. Cuando los actos violentos forman parte del día a día de miles de personas, la posibilidad de detectar un caso de violencia disminuye, porque es interiorizada. Este es el caso, por ejemplo, de lo que se conoce como la violencia simbólica, concepto analizado y estudiado por Bourdieu y Passeron. Se trata este de un tipo de violencia institucionalizada, que no es violencia física (aunque puede provocarla) y que, hasta cierto punto, es incluso vista como algo válido.

En este ensayo se plantea la necesidad de analizar el concepto de violencia simbólica como causa de la violencia escolar, y ver hasta qué punto la Nueva Escuela Mexicana puede suponer una respuesta eficaz frente a este problema.

La violencia simbólica

Este tipo de violencia ha sido estudiado por Bourdieu y Passeron.⁴ Estos autores tratan de elaborar una explicación de cómo el sistema escolar (francés) reproduce violencias simbólicas, es decir, conductas que logran someter a los sujetos a ciertas coerciones legítimas dentro del sistema

4 Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción* (Fontamara, 1996).

educativo. La violencia simbólica no debe ser entendida necesariamente como violencia física. Se trata así de un tipo de violencia que está presente fundamentalmente en espacios educativos. Los autores se centran en el sistema educativo francés, pero esta forma de operar de la educación puede ser extrapolada a cualquier otro sistema educativo de otro país.

La principal inquietud de Bourdieu y Passeron es denunciar los mecanismos de dominación que imperan en la sociedad, especialmente los más sutiles y que apenas se hacen explícitos en los contextos sociales. Este mecanismo de la violencia y la dominación siempre tratan de volver legítima alguna configuración social, por ello operan siempre en el terreno de la cultura.

Para Bourdieu, en los contextos socioculturales existen estructuras objetivas que fuerzan al sujeto a actuar de alguna manera o a llevar a cabo representaciones de los objetos. Es mediante la interacción con estas estructuras que se generan ciertas prácticas y simbolismos. Para explicar la relación que se da entre el sujeto y las estructuras objetivas de la sociedad, Bourdieu recurre a dos conceptos clave: *habitus* y *campo*. El *habitus* “se adquiere como resultado de la ocupación estable y duradera de una posición cualquiera dentro del mundo social, y no es más que una estructura social internalizada y encarnada.”⁵ El *campo* constituye esa red de relaciones que se establece en un ámbito concreto. Se trata de una red de fuerzas que se impone a las personas, las cuales se adentran en una lucha entre medios y fines según sea su posición en ese campo.

5 Mercedes Ávila, “Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19, no. 1 (2005): 160.

En el ámbito de la educación, los alumnos reciben en sus hogares un habitus, que es su capital social y cultural, que actúa como agente regulador, sobre el que la escuela realiza su acción constructiva. Precisamente Bordieu y Passeron afirman que la escuela es ese campo que actúa como reproductor de la cultura, a través de los currículos, los planes y las estrategias de estudio. En relación con el contexto educativo, los dos autores distinguen tres formas en que la sociedad opera: “la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status”.⁶

Esto explica por qué cada una de esas clases sociales, entienden la educación de forma diferente. La clase social media va a intentar, mediante la educación, adquirir estudios técnicos, la clase acomodada culturalmente va a tratar de mantener su posición a través de la defensa de las humanidades, y la clase económicamente dominante trata de relacionar la educación universitaria al mundo de los negocios. Cada clase social tiene una forma de ser diferente, que determina las actitudes hacia la cultura y hacia la educación, lo que sirve como condicionante de las posibilidades de éxito de cada grupo cultural en el ámbito educativo.

Porque por encima de la supuesta igualdad del sistema educativo de las sociedades, lo que determina el éxito es el estatus social. La escuela es el principal actor en la reproducción cultural. De hecho, el papel principal de la educación es servir como perpetuador de

6 *Ibid.*, 161.

aquellos aprendizajes que merecen la pena realizar para la conservación de la sociedad y de la cultura. Pero no se puede enseñar toda la cultura, solo podemos enseñar una parte. Esta parte de cultura que se enseña es la que aquellas clases sociales más elevadas quieren que se enseñen, porque de esta perpetuación cultural depende su existencia. Por lo tanto, aquellos alumnos que provienen de estas clases sociales elevadas son premiados por un sistema educativo que, en realidad, favorece a los alumnos que tienen más capacidades, es decir, que pertenecen a clases más cultas. Aquellos alumnos que provienen de clases sociales no tan educadas tendrán más dificultades para progresar y tener éxito académico. De esta manera “los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones.”⁷

Es decir, realmente la educación no realiza la promesa tantas veces escuchada de la emancipación humana, sino que sirve simplemente para perpetuar un régimen de valores culturales favorable a una clase determinada. Todo en la educación va encaminado a que solo los alumnos que nacen en el seno de esas clases sean los que tengan más oportunidades de progreso y éxito. La escuela no es capaz de lograr, según Bourdieu y Passeron, ningún cambio social significativo, sino que simplemente se limita a imponer una autoridad que legitima la existencia de unas clases sociales a través de los planes de estudio. Y lo más grave de todo: “lo hace con una sutileza que es lo que explica su eficacia, pues como lo anterior no es percibido, la institución llega a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos.”⁸

7 *Ibid.*, 162.

8 *Ídem.*

Por lo tanto, la acción pedagógica favorece, según Bourdieu y Passeron los intereses de las clases dominantes, a través de la imposición de un arbitrio cultural. Como no se puede transmitir todos los valores culturales, solo se transmiten los que favorecen el progreso de la sociedad. Eso supone una acción que conlleva violencia simbólica. Aquí el concepto de violencia no se refiere a violencia física, sino una violencia velada, presenta, normalizada, que se toma como lo normal: lo normal es portarse bien en la escuela, ser aplicado y estudiar. Pero realmente esos comportamientos solo responden a unos valores, los del arbitrio cultural. Para hacer que estos valores sean considerados como necesario para la sociedad, la escuela “enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado.”⁹

Por lo tanto, podemos afirmar que la autonomía y libertad que la escuela se jacta de crear es, en realidad, una ilusión. Detrás de eso subsiste una violencia simbólica, totalmente encarnada en los mecanismos pedagógicos. De tal forma que la acción pedagógica es, en el fondo, una acción cuyo objetivo únicamente es crear unos hábitos intelectuales, morales y profesionales que son el reflejo de la clase dominante.

De esta manera, la escuela impone una lógica de la identificación. Aquellos alumnos cuya dinámica familiar sea más parecida a la dinámica de la escuela, tendrán más posibilidades de tener éxito. Si al alumno no le cuesta trabajo reproducir la dinámica familiar de obediencia, dedicación y esfuerzo dentro de la escuela entonces es menos probable que el sistema educativo lo aparte. Pero los problemas aparecen cuando la lógica familiar y la lógica de la escuela no coinciden. Porque el alumno llega a la

9 *Ibid.*, 163.

escuela con unas creencias y unos hábitos que chocan con los valores y conductas que se supone que debe adquirir.

La violencia escolar

La violencia en contextos educativos tiene una gran relación con la violencia simbólica. ¿Qué es la violencia escolar? Realmente no existe una única definición de lo que es la violencia escolar, pero podemos adoptar la definición que da Rodney, citado por Santana, entendido como “el fenómeno social y multifactorial que tiene sus orígenes en el desequilibrio de poder entre los miembros de la comunidad educativa, provocando daños, tanto para quien la aplica como para quien la sufre.”¹⁰ Me parece que esta definición es lo suficientemente amplia como para poder entender, desde esa perspectiva, el espectro de formas de violencia que se dan en los contextos educativos.

Más allá de las diversas formas en las que se presenta el fenómeno, queda claro que el fenómeno de la violencia educativa lesiona gravemente la actividad de enseñanza y aprendizaje. Y aunque no parece haber un acuerdo sobre lo que sea la violencia educativa, lo cierto es que todos los expertos sobre el tema concluyen que se trata de un fenómeno en el que inciden distintos factores: sociales, culturales, económicos, etc... “culturalmente estamos inmersos en una sociedad que ha naturalizado la violencia como forma de respuesta (...) Estas acciones son percibidas por los más jóvenes como algo “cotidiano” o “normal”, lamentablemente se toma como una forma de vida.”¹¹

10 Rodney, citado en Ana Karen Santana, “Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria”, *Copala* 9, no. 19 (2024): 3.

11 *Ídem*.

Esta naturalización de la violencia que se vive en los contextos sociales actuales afecta gravemente el espacio educativo. El hecho de que los alumnos realicen sus tareas escolares en contexto de tensión y violencia afecta al rendimiento y a la concentración. Lamentablemente, las escuelas no son capaces de desarrollar estrategias de afrontamiento activo de las situaciones de violencia. Los conflictos en los entornos escolares son abordados desde una óptica no preventiva, sino que se actúa una vez que el problema ya está presente.

Partiendo de la base de que en la institución escolar la figura del profesor autoritario ha desaparecido prácticamente, cabe preguntarnos por qué sigue estando presente la violencia en las escuelas. Según Massimo Recalcati,¹² la escuela hoy en día es una escuela narcisista (por oposición a la escuela de la educación tradicional o escuela-Edipo). La característica fundamental de la escuela narcisista es la eficacia individual y la pérdida del sentido de la narrativa o la palabra. Porque los alumnos son presa de una escuela que no habla, ni tampoco escucha la palabra de nadie. Y esto es algo que Gabriela Sánchez ha detectado muy bien en su investigación en colonias desfavorecidas del norte de Monterrey, a propósito de la manera en que se manifiesta la violencia en las escuelas de esas colonias. Afirmar la investigadora que, “desafortunadamente, la urdimbre de afectos y emociones que se tejen en las comunidades escolares se mantiene oculta o se niega, como si no existiera, no por los más pequeños sino, principalmente, por los adultos que participan en la comunidad escolar.”¹³ La escuela no es capaz de crear un vehículo conductor para todas aquellas emociones reprimidas

12 Massimo Recalcati, *La hora de clase* (Anagrama, 2016).

13 Gabriela Sánchez, “Terror, fantasía y realidad: desafíos para recuperar narrativas de violencia crónica desde la perspectiva de niñas y niños”, *Psicología Iberoamericana* 30, no. 2 (2022): 7.

de los alumnos y profesores. Las causas de esto son varias, y van desde la focalización excesiva en criterios de eficiencia y eficacia, hasta una capacitación deficiente para docentes, carencias estructurales y falta de recursos económicos.

Educación y violencia simbólica

¿Causa la violencia simbólica fenómenos de violencia educativa? No cabe duda de que a través de la violencia simbólica se desarrolla una estandarización de ciertos valores culturales y ciertas formas de pensamiento que se institucionalizan por ser entendidas como las formas correctas de actuar y pensar. De ahí que uno de los mayores problemas que se plantean en el campo de lo puramente político es la ordenación y estructuración del sistema educativo, ya que la formación del individuo y de las sociedades depende completamente de eso. En este sentido, “la clase de reflexión filosófica que está ganando terreno no es una reflexión gnoseológica sobre las condiciones de la transmisión del saber, ni una reflexión antropológica sobre los fundamentos de la labor pedagógica, sino una reflexión esencialmente política.”¹⁴

Por ello, es un hecho que los países actualmente se encuentran inmersos en un profundo proceso de reforma de sus sistemas educativos. Esto es debido también a un profundo proceso de transformación que está experimentando la sociedad global actual. De esta manera “uno de los problemas más importantes en el mundo actual es que el hombre rodeado de tecnologías, de virtualidades, manipulado por la publicidad y asustado por la fuerza de los mitos renuncia sistemática y progresivamente a su

14 Pablo Da Silveira, “Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea”, en *Voces de la filosofía de la educación*, ed. Ramírez Hernández, (CLACSO, 2015): 113-114.

capacidad de decidir.”¹⁵ Hoy en día, más que nunca, el ser humano permite que se le manipule. Esto supone, a la vez, replantear el sentido de la educación.

Podemos afirmar que, “el concepto de educación implica siempre una referencia al componente utópico “perfección”, cuya discusión y determinación nos introduce inevitablemente en la utilización de criterios morales.”¹⁶ Así, no cabe duda del papel que juega la educación como actividad formadora del carácter de los individuos dentro de una sociedad, carácter que posibilita el tomar ciertas decisiones y actuar de manera inteligente. En este sentido, se afirma que la educación es “el proceso de formación de la persona, con todo el moldeamiento apuntado por el respeto a las actitudes y valores que la conforman, así como el dominio, el manejo crítico y aplicabilidad de esos conocimientos más que a la propia acumulación de conocimiento.”¹⁷

Precisamente entender la educación como una herramienta que sirva a determinados grupos de poderes es lo que está haciendo que ésta se instrumentalice cada vez más, y es lo que nos pone frente a la sospecha de que la escuela, como institución, no sea más que un mero reproductor de violencias simbólicas, de estándares culturales deseados. Esto es algo que Gert Beista puntualiza en su trabajo: “si pensamos que la educación es un instrumento del que todo el mundo quiere algo, entonces la educación desaparece.”¹⁸ En una sociedad como la actual, marcada por el acceso

15 Domingo Lodeiro, “La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción” (PhD diss., Universidad Complutense, 2001): 151-152.

16 Jose Manuel Esteve, *Educación: un compromiso con la memoria* (Octaedro, 2010): 50.

17 Lodeiro, “La violencia simbólica”, 91.

18 Gert Beista, “Desinstrumentalizando la educación”, en *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria* 36, vol. 1: 5.

masivo a la información, por la computarización, por la digitalización etc., es más fácil que nunca poder encontrar formas de desarrollar todo nuestro potencial como personas. Pero también es mucho más fácil para los poderes públicos establecer toda una red de control y homogeneización de las sociedades: “vivimos en una sociedad que no está interesada en que seamos adultos. Las diferentes configuraciones sociales que creamos nos dicen constantemente que deberíamos seguir nuestros deseos y no hacernos preguntas difíciles sobre ellos.”¹⁹ Esta estandarización de lo social crea centralización, y esto es algo que impacta totalmente en el desarrollo de los planes educativos en una sociedad, instrumentalizándolos. De tal manera que “eso puede implicar menos y no más participación de los individuos en la conducta de sus vidas y de la vida de sus sociedades, más y no menos control de las decisiones por unas pocas oligarquías.”²⁰

Esta ambivalencia entre el acceso al desarrollo del potencial individual y los sistemas de centralización debe ser objeto de análisis por parte de una reflexión filosófica comprometida con devolver a la educación el papel de humanizar y liberar al ser humano. Un buen ejemplo de esta reflexión es la interesante propuesta de Cabrera. En su artículo, presenta la idea de una educación ambiental. Según ella, hoy en día vivimos en una crisis no solamente social, sino socio-ecológica, que nos está poniendo en jaque a nosotros como sociedad y también a la ecología. Esta crisis es debida, según la autora, a la fuerza simbólica y cultural que tiene el paradigma neoliberal actual, que convierte a la naturaleza a los individuos es pura mercancía. Frente a eso se plantea una educación ambiental: “Pensamiento crítico

19 *Ibid.*, 6.

20 Marcelo Dascal, “Diversidad Cultural y práctica educacional”, en *Ética y diversidad Cultural*, ed. León Olivé (Fondo de Cultura Económica, 2011): 188.

Aitías.Revista de Estudios Filosóficos.

Vol. VI, N° 11, Enero-Junio 2025, pp. 229-261

y diálogo son aportes fundamentales para una educación ambiental que busca hacer frente a la crisis socio-ecológica, pues se requieren docentes comprometidos con una práctica pedagógica que ponga al centro el cuidado de la vida y favorezca un posicionamiento complejo respecto al escenario de crisis.”²¹

Pero la inercia de los sistemas educativos actuales, y la imposición simbólica y cultural que genera, son difíciles de vencer. Cualquiera que tenga experiencia en el ámbito educativo, ha tratado de revertir los vicios de la práctica educativa, vicios que proceden desde todas las direcciones: desde el sistema político-social, hasta la pereza del profesor o la poca disposición que a veces presenta el alumnado. Generar un cambio profundo en las estructuras de los sistemas educativos no es algo inmediato, sino que lleva años (incluso siglos). Al igual que los lenguajes, según Rodríguez, las escuelas presentan una gramática que opone resistencias a los cambios. Y, también igual que los lenguajes, que pueden adaptar palabras pero son más reacios a incorporar cambios profundos, en las escuelas “cambios superficiales se introducen con cierta facilidad, mientras que cambios en las estructuras profundas se obstaculizan.”²²

Cualquiera que sea el grado de éxito de esos intentos de cambio, lo cierto es que en la práctica educativa no podemos permitirnos el lujo de dejar de reflexionar sobre todos los problemas que atañen a la educación y todo el sistema ético, político y social que rodea a esta actividad. Porque dejar de hacerlo sería renunciar al punto de vista

21 Fabiola Cabrera, “Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos”, *Sinéctica: revista electrónica de la educación*, no. 63 (2024): 4.

22 María del Mar Rodríguez, “Las representaciones del cambio educativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2, no. 2 (2000): 33.

crítico que se debe estar presente en un acto tan fundamental como el educativo.

Uno de los autores más importantes que ha tratado de expresar la manera en que la escuela es una institución reproductora de violencias simbólicas es Paulo Freire (2012), con su idea de la educación bancaria.²³ Se trata de una metáfora con la que Freire denuncia que la educación se ha transformado en una actividad que se reduce simplemente a depositar información en la mente de los alumnos, para que la memoricen. Esto es todo lo contrario de lo que debería ser la actividad educativa, una actividad que fomente la creatividad y el pensamiento crítico en los alumnos. Pero la educación bancaria, en el fondo, lo que hace es oprimir al alumnado (ya que este tipo de educación sirve a unos intereses ocultos) porque no le deja un espacio a la duda. En este sentido, “Freire condena la educación bancaria no sólo porque ésta da lugar a que los educandos acumulen conocimientos y así devengan una especie de archivo, sino también porque los aleja de la práctica científica y, al mismo tiempo, no estimula en ellos la indagación ni la creatividad.”²⁴

Un concepto implícito en la educación, apoyado por esa visión bancaria de la educación, es el concepto de eficacia, que ya ha sido apuntado más arriba. Hoy en día la tecnología se ha adueñado de los espacios educativos (y de todos los espacios humanos en general) bajo la promesa de hacer más eficaz todo el proceso de enseñanza. En un reciente artículo de Espín, Jácome, Cuesta y Aguirre, al realizar un estudio cuantitativo y cualitativo en zonas rurales de Ecuador se concluye que existe una brecha tecnológica importante. Se desmiente la noción simplista

23 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Akal, 2012).

24 Freddy Varona, “Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior”, *Medisur* 18, no. 2 (2022): 235.

de que basta con tener un dispositivo electrónico para hacer del proceso de enseñanza algo más provechoso y eficaz para los estudiantes. Es más, esta brecha tecnológica permea también el ámbito emocional de alumnos, docentes y familias: “cámaras apagadas por vergüenza, docentes agotados frente a pantallas, hogares en tensión por la falta de recursos. Todo ello mostró que la brecha no era solo material, sino también afectiva.”²⁵

Pero lo más grave de casar a la educación con la vagamente definida eficacia es que se puede caer en una instrumentalización del proceso educativo, desde el ámbito de la administración hasta lo que ocurre diariamente en las aulas. Esto hace que la educación sea un mero trámite para cumplir ciertos objetivos sociales. Con el objetivo de ser más eficaz, los estudiantes deben ser recluidos en un lugar donde se lleve a cabo ese trámite sin interrupciones, donde las normas de la vida cotidiana son suspendidas, las emociones son silenciadas, en aras de una mejor instrumentalización del proceso. “Se justifica así el “régimen de excepción” vigente en las instituciones educativas: rigores espartanos, ocupación con temas que no le interesan al educando, vigilancia y evaluación constante de su desempeño, etc.”²⁶

Por lo tanto, aquellos alumnos que no cumplen con los requerimientos escolares: disciplina, dedicación, buen comportamiento, comunicativos etc., son apartados. Esto puede favorecer la proliferación de conductas de acoso en las escuelas. La manera sutil en que la violencia simbólica se ejerce dentro de los sistemas escolares causa segregación en el alumnado. Esta segregación escolar puede ser entendida

25 Daniel Espín, Karina Jácome, Humberto Cuesta, Geovanny Aguirre, “Efectos de la brecha digital en el proceso educativo” en *Revista Científica Caminos de Investigación* 7, no. 1: 105.

26 Dascal, “Diversidad Cultural”, 197.

como una de las causas de la existencia de conductas violentas en las escuelas.

Consecuencias de la violencia en la actividad educativa

Las consecuencias del fenómeno de la violencia escolar en la actividad educativa son múltiples, y van desde el impacto psicológico en los individuos y los impedimentos para el proceso educativo, hasta el ámbito legal. Para poder tomar conciencia realmente de tales consecuencias, es necesario alertar sobre un hecho de que “no asistimos a la era del *bullying* y la violencia escolar (ya que no se trata de fenómenos nuevos), sino a la era de la conciencia sobre diversas formas de maltrato entre pares y de violencias en centros escolares que ahora nos resultan inaceptables.”²⁷

Justo esa toma de conciencia del impacto de la violencia escolar debe hacernos cambiar de óptica a la hora de entender la naturaleza del acontecimiento violento en las escuelas, óptica que hasta ahora sigue anclada en una mentalidad resultadista, que no toma en consideración la importancia de crear una situación en la que los alumnos no tengan miedo de expresar sus emociones, problemas e inquietudes. En la situación actual, todo se entiende desde la óptica de las consecuencias: un sujeto dentro del contexto escolar agrede o maltrata a otro. Automáticamente detectamos una víctima y un maltratador, y valoramos que la víctima necesita ayuda y el maltratador es merecedor de un castigo. Todo obedece a una lógica de las consecuencias concretas, para unas personas concretas en un momento concreto. De nuevo aparece aquí el individualismo, y un contexto escolar fragmentado, producido por el

27 Maritza García y Christian Ascencio, “Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen”, *Revista intercontinental de psicología y educación* 17, no. 2 (2015): 12.

influjo de una violencia simbólica que permea el sistema completamente.

Esta manera de entender la situación reduce mucho la perspectiva, porque no nos permite tomar conciencia de dos cosas: la presencia de formas de violencia simbólica, que tienen una gran importancia en el escenario educativo, y el ver más allá del dualismo víctima-maltratador. De nuevo, García y Ascencio nos ofrecen una interesante observación en este sentido: “en todo acto de violencia escolar y *bullying*, intervienen cinco participantes: maltratadores, víctimas, testigos, instigadores e intérpretes.”²⁸ Y la clave aquí es que los roles de estos actores dentro de la violencia educativa pueden ser intercambiables. Esto abre la posibilidad a que exista una exploración emocional del fenómeno, tratando de hacer que cada actor ocupe el lugar del otro.

Michelle Elliot²⁹ ofrece una lista de las posibles consecuencias que se dan en la persona que recibe acoso y maltrato en la escuela de manera recurrente:

- Tener miedo de ir caminando o de regresar de la escuela
- No querer ir a la escuela
- Tener un mal desempeño escolar
- Continuamente llegar con libros, ropa o tareas destruidos
- Llegar a casa con hambre (porque le roban el dinero para el almuerzo o el almuerzo mismo)
- Volverse retraídos

28 *Ibid.*, 17.

29 Michelle Elliot, *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (FCE, 2008).

- Tartamudear
- Comenzar a golpear a otros niños (como reacción a la intimidación de esos niños o de otros)
- Alteraciones alimenticias (no comer o comer en demasía) y volverse obsesivos con la limpieza
- Padecer dolores de estómago
- Llorar sin razón aparente
- Tener pesadillas frecuentes
- Enuresis nocturna (orinarse en la cama)
- “Perder” sus cosas
- Negarse a decir lo que está pasando
- Golpes, rasguños y cortadas sin explicación creíble
- Sufrimiento y disminución de la autoestima

A su vez, Voors,³⁰ señala las consecuencias que puede sufrir la persona que realiza conductas de acoso escolar:

- Vacío interior
- Incapacidad para adaptarse
- Falta de afecto disfrazado de valentía falsa
- Coléricos
- Deprimidos e impulsivos
- Temor en confiar en los demás
- Falta de sensibilidad y de empatía hacia los demás

30 William Voors, *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer* (Oniro, 2005)

- Proyectan su sentimiento de inferioridad haciendo menos a los demás
- Conflictos frecuentes con todo tipo de autoridad (padres, docentes, instructores, religiosos, directivos)
- Tienden a plantearse metas académicas poco exigentes
- Fracaso escolar
- Problemas legales
- Vandalismo, riñas callejeras, robos, embriaguez pública y conflictos con la ley

Otra de las posibles consecuencias que tiene la violencia escolar, en cualquiera de sus formas, son consecuencias legales o jurídicas, y esto puede afectar tanto al acosador como a sus progenitores e incluso al mismo centro escolar. Tomando como base la legislación española que existe sobre el asunto del acoso escolar, Colás³¹ señala los posibles delitos en los que incurre el sujeto que lleva a cabo conductas de violencia escolar:

- Lesiones; injurias
- Calumnias; amenazas; coacciones; usurpación de identidad
- Embaucamiento con fines sexuales a menores de 16 años; agresiones y abusos sexuales a menores de 16 años; delito contra la integridad moral
- Delito de revelación de información de terceros, sin consentimiento de su titular

31 Ana Maria Colás, “Consecuencias jurídicas del acoso escolar: responsabilidad del acosador, de sus padres y del centro educativo”, *The family watch: instituto internacional de estudios sobre la familia*, (2016).

Además, podemos también afirmar que el acoso reiterado en contextos escolares puede conducir a un sujeto a la ideación suicida, o a intentar suicidarse, o conseguir hacerlo finalmente. Numerosos casos demuestran que esto es posible. Esto es algo que también Colás apunta en su artículo, pero lo matiza añadiendo que:

He de concluir que en este caso nos encontramos con un problema importante a la hora de intentar aplicar este tipo penal a los suicidios producidos como consecuencia del acoso escolar, ya que falta un requisito imprescindible en la mayoría de los casos: el dolo directo, la intención del acosador con sus actuaciones de que el acosado se quite la vida.³²

Por otro lado, también la propia escuela y los profesores pueden sufrir consecuencias directas de los casos de violencia escolar que se den. Más allá del daño a la reputación del centro y de sus profesores.

Con independencia de la posible responsabilidad civil que se les pueda además reclamar, si los responsables de un centro educativo, o sus profesores, tienen conocimiento de un supuesto en el que se está cometiendo bullying y no actúan (...) teniendo en cuenta que a efectos legales son considerados “autoridad”, se les podrá imputar la comisión de un delito por omisión.³³

La autora menciona el hecho de que, a efectos legales, los profesores son considerados autoridad. Considero que esto no añade nada significativo al hecho de que cualquier persona que presencia que alguien está en una situación de

32 *Ibid.*, 3.

33 *Ídem.*

peligro (o se le ha comunicado este hecho) y decide no hacer nada, puede ser un caso de omisión del deber de socorro.

En actos de acoso entre alumnos, la víctima que ha sufrido maltrato escolar también puede exigir responsabilidades a los progenitores del acosador. En este caso:

La denuncia no estará fundamentada en la conducta de su hijo agresor, sino en el propio comportamiento que ellos han llevado a cabo, si eran conocedores de la situación que se estaba produciendo y no han hecho nada por evitarlo (...) podría imputárseles como autores la comisión por omisión del mismo delito que los acosadores -siempre que se trate de un delito de resultado-, o juzgarles como cooperadores, encubridores o cómplices del menor acosador.³⁴

La NEM ante la violencia escolar

¿De qué manera la NEM trata de abordar los casos de violencia en la escuela? Lo trata de hacer a través de la implantación de una serie de protocolos que tienen el objetivo de prevenir actos de violencia e identificar estos actos para ofrecer una alternativa no violenta. En este sentido, vamos a mencionar aquí tres documentos que nos interesan especialmente.

En primer lugar, tenemos la Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del estado de Nuevo León, cuya primera versión data del 1 de julio de 2013. Esta ley ha sufrido diversas reformas y la más actual de esas reformas se realizó el 7 de noviembre de 2025. Entre aquella primera versión y esta última hay notables

34 *Ibid.*, 4.

diferencias que convendría resaltar aquí, al menos las que tienen que ver más con nuestro tema, de cara a comprender mejor los aportes nuevos de la NEM.

Para empezar, el artículo 1 de la ley, en su versión vigente de 2025, afirma lo siguiente:

La presente Ley es de orden público, interés social y observancia general en el Estado de Nuevo León y tiene por objeto establecer los principios y criterios que, desde la perspectiva de una cultura de paz, enfoque de género y de derechos humanos de la infancia y juventud, orienten el diseño e instrumentación, evaluación y control de las políticas públicas para reconocer, atender, erradicar y prevenir el acoso y la violencia física y psicológica escolar, dentro o al exterior de las instituciones educativas públicas y privadas, su aplicación será obligatoria desde educación inicial, básica y hasta la media superior.³⁵

Y el artículo 2:

Para efectos de lo establecido en esta Ley, cada escuela con organización completa de educación básica y media superior, deberán contar ya sea con un psicólogo o un criminólogo y/o un trabajador social, el cual estará debidamente titulado y certificado como mediador para la solución de conflictos y será el responsable de coadyuvar con las acciones relacionadas con la prevención, atención y erradicación del acoso y violencia escolar. La intervención de los criminólogos en los centros educativos será preferentemente donde

35 Gobierno del Estado de Nuevo León, *Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del estado de Nuevo León*, art. 1, (2025), 1.

se identifiquen factores de riesgo asociados a conductas delictivas o situaciones que excedan el ámbito psicoeducativo, priorizándose en todo caso la atención psicológica especializada.³⁶

Como vemos, la legislación vigente en el estado de Nuevo León deja a consideración de cada centro escolar la elaboración de un plan de acción, algo que queda señalado en el artículo 13 de la mencionada ley:

Cada escuela, con el apoyo ya sea de un psicólogo o un criminólogo y/o de un trabajador social, certificado como mediador para la solución de conflictos elaborará su propio Programa de Prevención del Acoso y la Violencia Escolar de conformidad con su propio diagnóstico e incidencia, con base en el Plan General que emita el Consejo.³⁷

Los objetivos de ese plan de prevención son, entre otros, prevenir y erradicar el acoso y garantizar un ambiente escolar libre de acoso y cualquier otro tipo de violencia. Además, también la ley menciona que deben realizarse capacitaciones al personal docente, alumnos y administrativos acerca de cómo abordar casos de maltrato o acoso escolar.

Estos 3 artículos (y varios más) no aparecen como tal en la primera versión de esta ley, lo que supone que, efectivamente, ha habido una toma de conciencia con respecto al problema de la violencia escolar en el estado de Nuevo León desde 2013, derivada de la llegada de la NEM. ¿Qué otras diferencias introducen las reformas actuales a la ley original de 2013? Merece la pena destacar una novedad

36 “Ley para prevenir”, art.2, 1.

37 “Ley para prevenir”, art. 13, 9.

clave, y es el hecho de definir explícitamente qué es la cultura de paz en las escuelas. La versión de la ley vigente se refiere a este asunto de la siguiente manera:

Cultura de la paz: El conjunto de valores, actitudes y comportamientos, modos de vida y acción que, inspirándose en ella, reflejan el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y sus derechos, el rechazo de la violencia, comprendidas todas las formas de agresión, y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad, fraternidad, tolerancia y entendimiento, tanto entre los pueblos, como entre los grupos y las personas.³⁸

En la versión de 2013, solo encontramos un par de menciones sobre la cultura de paz en toda la ley, que se limita sólo a considerar la cultura de paz como un valor dentro de la escuela, pero no se detiene en explicar en qué consiste la cultura de paz.

Otra de las aportaciones novedosas que la NEM ha realizado a la cuestión de la violencia escolar y la cultura de paz es el hecho de introducir el concepto de capacitación. Nada se menciona sobre capacitación o formación de los docentes en materia de cultura de paz en la versión de 2013. En cambio, en la reforma de 2025 se afirma que es importante:

Realizar acciones de capacitación y sensibilización a su personal en el tema de acoso o violencia entre escolares, con el fin de proporcionar una adecuada atención a todos los involucrados, respetando los derechos de las niñas, niños y adolescentes.³⁹

38 “Ley para prevenir”, capítulo 2, art. 3, 4.

39 “Ley para prevenir”, título segundo, capítulo 1, 22.

Todas estas novedades (y muchas otras más) van en la dirección de humanizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, alejándolo de la obsesión por la rendición de cuentas y la eficiencia de los procesos. Es esto, a mi modo de ver, el objetivo fundamental de la reforma educativa de la NEM.

En segundo lugar, existe el Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica. En este manual se menciona explícitamente que los contenidos de los planes educativos emanados de la NEM deberán impulsar la inclusión, la no discriminación, la cultura de paz y la no violencia, entre otras cosas. En este sentido, el mencionado manual afirma que:

Para promover la cultura de la paz y la no violencia en las escuelas de nuestro país e impedir que el acoso escolar se reproduzca en las aulas y fuera de ellas es necesario instrumentar mecanismos de prevención, atención (detección, notificación, intervención y seguimiento) y medidas de no repetición con un enfoque de derechos humanos e igualdad de género, y con énfasis en la prevención y la formación de las comunidades educativas.⁴⁰

Y en tercer lugar, también existe en la NEM una serie de indicaciones, a nivel federal, destinadas a transformar la convivencia escolar, con el objetivo de que se reduzcan los casos de discriminación, acoso y exclusión. Para conseguir tal objetivo se ha diseñado el cuadernillo de Resolución de

40 Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (SEP), *Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica* (SEP, 2023), 4.

conflictos en los centros escolares.⁴¹ En dicho documento se plantea la necesidad de cambiar una perspectiva negativa del conflicto en las aulas. Hay 5 formas en las que podemos entender el conflicto en un contexto educativo:⁴²

- Competición (gano/pierdes)
- Acomodación (pierdo/ganas)
- Evasión (pierdo/pierdes)
- Negociación
- Cooperación (gano/ganas)

El autor se inclina por que las dos últimas formas de encarar el conflicto sean las adecuadas en entornos educativos, con ciertos matices con respecto a la negociación. La negociación puede ser vista como una forma evolucionada de la competición, en el que se da un cede/cedes y a la vez gana/ganas. Sin embargo, “Si una de las dos partes no se va con la sensación de que ha ganado lo fundamental, no estamos en este modelo, sino en el de la competición o en la acomodación.”⁴³ A excepción de la cooperación, todos los demás modelos para entender un conflicto priman el punto de vista individual, incluido en la negociación, donde la relación constructiva pasa a un segundo plano, y la fragmentación del contexto educativo se hace evidente. En cambio, en la cooperación:

conseguir los propios objetivos es muy importante,
pero la relación también. Tiene mucho que ver con

41 Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (SEP), *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares* (SEP, 2022).

42 Paco Cascón, *Educación en y para el conflicto* (UNESCO, 2001), 10-11.

43 *Ibid.*, 11.

algo muy intrínseco a la filosofía “no violenta”: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Es el modelo hacia el que vamos a intentar encaminar el proceso educativo. Es un modelo en el que sólo sirven soluciones gano-ganas, se trata de que todos y todas ganemos.⁴⁴

La perspectiva es muy diferente en este modelo, porque lo que se pone en el centro es la comunidad: el construir relaciones que favorezcan lo común es el objetivo fundamental, obviamente sin renunciar a lo que cada uno considera como valioso. Esto va en contra de la corriente actual individualista, basada en la eficacia de los alumnos y los profesores, y la idea del conocimiento como algo que hay que procesar rápidamente.

Es más, desarrollar un sentido de la cooperación puede favorecer la eficacia en un contexto educativo: si nos enfrentamos al otro en un conflicto y lo vemos como un enemigo, la cantidad de energía invertida en derrotarlo es muchísimo mayor que si simplemente aprendemos a detenernos, analizar y buscar puntos comunes en ambas partes. Siempre hay cosas en común entre todos dentro de una comunidad.

Conclusiones

La manera en que la sociedad y los sistemas educativos abordan casos de violencia escolar es atendiendo a las consecuencias. Pero no existe un abordaje crítico del problema que parta preguntándose qué subyace a esas consecuencias, qué elementos convierte a la escuela es reproductora de violencias simbólicas. Frente a un caso de violencia escolar, siempre recurrimos a soluciones que

44 *Ídem.*

maquillan el problema, en lugar de preguntarnos qué causas son las que favorecen la aparición de tal situación. Sin la toma de conciencia de las razones que favorecen un acto violento, no se asimila la importancia del conflicto, y se deja sin atender problemas más graves de tipo estructural, psicológico, emocional o familiar.

La posibilidad de la paz en las escuelas requiere la necesaria toma de conciencia de que el conflicto va a estar presente de manera permanente, y que la escuela reproduce violencias simbólicas que, a su vez, generan violencias de otros tipos. Porque las escuelas son uno de esos lugares donde las relaciones entre seres humanos están muy presentes. El conflicto siempre va a estar ahí, por lo que la paz nunca será algo pleno: es un proceso. Como afirma Mariscal, “de ahí el carácter procesual no solo de los conflictos, que hemos descubierto constitutivos al ser humano y que defendemos hay que estudiar en cuanto a sus causas y no poniendo tanto énfasis en las consecuencias, sino de la paz, que resulta ser, como la propia vida humana, un hacer.”⁴⁵

Quizás debido a este carácter infinito de la paz en las escuelas, no terminan de asentarse del todo las bases para transformar lo que entendemos por convivencia pacífica en las escuelas, por ello creo que merece la pena de nuevo realizar el esfuerzo de tratar de asumir la tarea de transformar la educación básica y la escuela en algo que desarticule las conductas de violencia y haga posible otras formas de abordar los conflictos.

Creo que la NEM tiene potencial para realizar este cambio y para derribar las formas en las que las violencias simbólicas se asientan en los sistemas educativos, y

45 Sara Mariscal, “Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños”, *Innovación Educativa* 18, no. 78 (2018): 61.

que generan otros tipos de violencias. Antes que el cumplimiento de unas formalidades, que el sistema educativo impone como necesarias para el éxito escolar, la educación debe ser vista como una invitación a la problematización y a la creatividad. La pedagogía crítica puede ser un gran aliado de la NEM, y puede suponer una fundamentación filosófica de los supuestos que esta nueva reforma educativa trata de enseñar a la comunidad educativa.

La manera de empezar a generar un cambio en las relaciones que se establecen en la escuela es a través del profesor. O, mejor dicho, a través de la forma en la que el profesor se dirige a los alumnos. A mi modo de ver, aquí reside uno de los cambios que justificarían el llamar como nueva a la NEM. Antes que estudiantes, los alumnos son personas. La NEM buscaría revalorizar esa idea, tratando de ofrecer alternativas no violentas a la resolución de los conflictos escolares. En un modelo educativo que es visto como una imposición, los alumnos son tratados de manera homogénea, entendidos desde el punto de vista de la eficiencia y la competencia.

Se deja fuera cualquier referencia al contexto emocional, vivencial y dramático que acompaña a las vidas de cada una de esas personas. Frente a esto, la NEM busca el cambio de perspectiva. A través de este diálogo ético, se busca generar nuevas formas de entender el proceso de enseñanza, para provocar un cambio que de ninguna manera va a ser un cambio inmediato. Este cambio consistiría en ver a la persona antes que al estudiante, en preguntar cómo te sientes, qué necesitas, antes que cualquier otra cosa. En este sentido, la NEM buscaría recuperar la imagen de una escuela donde ocurren vivencias y experiencias que permiten salir del encorsetamiento que emana del férreo cumplimiento del currículo escolar.

Bibliografía

Ávila, Mercedes. “Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19, no. 1 (2005): 159-174.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>

Biesta, Gert. “Desinstrumentalizando la educación”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 36, no.1 (2024): 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>

Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. *La reproducción*. Fontamara, 1996.

Cabrera García, Fabiola. “Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos”. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, no. 63 (2024): 2-17.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-005).

Cascón, Paco. *Educación en y para el conflicto*. UNESCO, 2001.

Colás Escandón, Ana María. “Consecuencias jurídicas del acoso escolar: responsabilidad del acosador, de sus padres y del centro educativo”. *The Family Watch: Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia*, (2016): 1-6.

Da Silveira, Pablo. “Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea”. En *Voces de la filosofía de la educación*, coordinado por Ramírez Hernández, 113-143. CLACSO, 2015.

Dascal, Marcelo. “Diversidad Cultural y práctica educacional”. En *Ética y diversidad cultural*, coordinado por León Olivé, 169-188. Fondo de Cultura Económica, 2011.

Elliot, Michelle. *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Fondo de Cultura Económica, 2008.

Violencia simbólica y violencia escolar:
un abordaje del problema desde la
Nueva Escuela Mexicana

Espín, Daniel, Jácome Karina, Cuesta Humberto y Aguirre Geovanny. “Efectos De La Brecha Digital En El Proceso Educativo”. *Caminos De Investigación* 7, no.1, (2025):98-110. <https://doi.org/10.59773/ci.v7i1.120>.

Esteve, José Manuel. *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro, 2010.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Akal, 2012.

García Montañez, Maritza Verónica y Christian Amaury Ascencio Martínez. “Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 17, no. 2 (2015): 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>

Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (SEP). *Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica*. SEP, 2023.

Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (SEP). *Resolución de conflictos en los centros escolares*. SEP, 2022.

Gobierno del Estado de Nuevo León. *Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del Estado de Nuevo León. Decreto núm. 079, 1 de julio de 2013*. 2025.

Lodeiro Cendán, Domingo. “La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2001.

Mariscal Vega, Sara. “Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para

Violencia simbólica y violencia escolar:
un abordaje del problema desde la
Nueva Escuela Mexicana

niños”. *Innovación Educativa* 18, no. 78 (2018): 55-71. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300055

Recalcati, Massimo. *La hora de clase*. Anagrama, 2016.

Rodney-Rodríguez, Yoanka, y Mirta García-Leyva. “Estudio histórico de la violencia escolar”. *Varona*, no. 49 (2014): 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905008>

Rodríguez, María del Mar. “Las representaciones del cambio educativo”. *Revista electrónica de investigación educativa* 2, no. 2 (2000): 24-46.

Sánchez López, Gabriela. “Terror, fantasía y realidad: desafíos para recuperar narrativas de violencia crónica desde la perspectiva de niñas y niños”. *Psicología Iberoamericana* 30, no. 2 (2022): 1-23. <https://www.redalyc.org/journal/1339/133972771006/html/>

Santana Sánchez, Ana Karen. “Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria.” *Copala* 9, no. 19 (2024): 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668176026010>

Varona Domínguez, Freddy. “Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior”. *Medisur* 18, no. 2 (2022): 233-243. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180063279012>

Voors, William. *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Oniro, 2005.