

Artículo de reflexión

Cómo citar: Zarta, F. (2022). El silencio como violencia simbólica en el contexto educativo. *Praxis Pedagógica*, 22(33), 69-83. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.33.2022.69-83>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 20 julio 2022

Aceptado: 05 agosto 2022

Publicado: 03 octubre 2022

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

El silencio como violencia simbólica en el contexto educativo¹

Silence as symbolic violence in the educational context

O Silêncio como violência simbólica no contexto educativo

Obedeced más a los que enseñan que a los que mandan.
(San Agustín)

Resumen

El presente artículo de reflexión, a partir de situaciones experienciales al interior del aula de clase, plantea la forma en la que se ejerce en ella el silencio como violencia simbólica. Sin embargo, se ha tomado una perspectiva alternativa para su estudio desde tres teorías de la comunicación que se intentan ajustar al campo educativo y al quehacer docente. Algunos de los puntos de análisis que se desarrollan enfrentan a los docentes “conservadores” (dominador-premoderno) con los estudiantes “liberales” (alternativos-posmodernos). Las conclusiones provisionarias del texto giran en torno a un maestro que genere espacios de posibilidad en donde el dialogo reflexivo se privilegie, tomándolo como herramienta para lograr un ambiente propicio hacia un aprendizaje significativo y se logre la formación de intelectuales orgánicos.

Palabras clave: aprendizaje, educación, pedagogía, reflexión, teorías de la comunicación, violencia simbólica.

-
- 1 En este artículo escribimos de forma dialógica entre la primera y tercera persona como es costumbre en los *cultural studies*. Adicionalmente, como el artículo nace de un cúmulo de experiencias se legitima que se pueda escribir desde lo inductivo a lo deductivo; es decir, de lo experiencial a lo conceptual, como lo propone Julio Vargas (2014) con la pedagogía praxeológica.
 - 2 Doctorando en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Magíster en Estudios Sociales y Culturales, Universidad El Bosque. Especialista en Literatura, Producción de Textos e Hipertextos, Pontificia Universidad Bolivariana. Comunicólogo.

Fabian Andrey Zarta Rojas²

fzarta@unbosque.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

Universidad El Bosque

Colombia



Abstract

This article for reflection, based on experiential situations inside the classroom, raises the way in which silence is exercised as symbolic violence. However, an alternative perspective has been taken for its study from three theories of communication that try to adjust to the educational field and the teaching task. Some of the points of analysis that are developed confront “conservative” (dominator-premodern) teachers with “liberal” (alternative-postmodern) students. The provisional conclusions of the text revolve around a teacher who generates spaces of possibility where reflective dialogue is privileged, taking it as a tool to achieve an environment conducive to meaningful learning and the training of organic intellectuals is achieved.

Keywords: education, communication theories, learning, pedagogy, reflection, symbolic violence.

Resumo

Este artigo, baseado em situações experimentais na sala de aula, considera a forma como o silêncio é exercido na sala de aula como violência simbólica. No entanto, uma perspectiva alternativa foi tomada para o seu estudo a partir de três teorias de comunicação que tentam adaptar-se ao campo educacional e ao trabalho dos professores. Alguns dos pontos de análise que são desenvolvidos confrontam professores “conservadores” (dominantes-premodernos) com estudantes “liberais” (alternativos-pós-modernos). As conclusões provisórias do texto giram em torno de um professor que gera espaços de possibilidade onde o diálogo reflexivo é privilegiado, tomando-o como um instrumento para alcançar um ambiente propício à aprendizagem significativa e à formação de intelectuais orgânicos.

Palavras-chave: aprendizagem, educação, pedagogia, reflexão, teorias da comunicação, violência simbólica.

Introducción

Iniciamos el texto señalando que al leerlo una y otra vez no estaba convencido de lo que pretendía dar a entender. Por ello, se plantea una forma en la cual no sólo se hablará de la violencia simbólica, como ya lo han realizado Pierre Bourdieu y Passeron (2001), Calderone (2004), Peña Collazos (2009) o Zizek (2017), quienes, desde diferentes perspectivas, tratan dicha temática; pero como no se pretendía que ellos orientaran esta reflexión, pensando en cómo complejizarla, sino que se planteó una vieja teoría comunicativa sobre la gestión de la ansiedad y la incertidumbre propuesta por primera vez en Gudykunst *et al.* (1988), para enfocar este análisis.

Durante toda la infancia y adolescencia estamos expuestos a diferentes hechos que maltratan la mente de manera indirecta, acontecimientos que esquivamos sin prestarle mucha atención. Estos son experiencias cada vez más comunes de lo que se pensaba, cuando Freire introdujo el concepto de nueva escuela, pretendiendo que el docente dejará su ego académico y permitiera al estudiantado pensar; pero, sobre todo, compartir sus opiniones frente a temas coyunturales al interior del aula sin temor a ser juzgado.

Lo anterior conlleva un sinnúmero de prácticas colaterales implícitas en los contextos académicos que, desde luego, trascienden hacia otros espacios en donde se reproduce dicha violencia simbólica, y si bien es cierto, como lo decía Bourdieu (2021)³, la violencia simbólica no es física ni directa, sino que es una práctica inconsciente que el dominado acepta al no detenerla, lo cual lo hace cómplice de la dominación. A partir de esa idea, en este texto se pone en evidencia un suceso que se desarrolla al interior de las aulas en la educación básica y media (e incluso en los espacios universitarios): el silencio, problematizado aquí desde la incertidumbre y la ansiedad.

Existen tres tipos de silencio en los espacios académicos: el primero es causado por respeto hacia el docente cuando inicia su clase; el segundo es el silencio que el docente exige

.....

3 Bourdieu fue el primero en acotar este término al interior de las ciencias sociales con el fin de definir las relaciones entre el dominador y el dominado; el termino ha sido tomado por otros autores para el desarrollo de teorías sobre las relaciones de poder en la estructura social.

violentemente poniendo su ego académico por encima de los estudiantes; y el tercero nace cuando el docente genera en los estudiantes sensaciones que *acorralan* su pensar y *atan* su voz, al punto de lograr crear un espacio lleno de muros invisibles entre el pensar del docente y los estudiantes, incluso, ni siquiera el estudiante logra sostenerle la mirada al docente por la potencia de la violencia generada.

En general, el silencio que se produce ante la presencia del docente y durante la práctica docente incluye varios elementos que lo vuelven un acto violento tácito: 1) los estudiantes sienten temor solo con la presencia del docente; 2) el estudiante se siente impotente al no poder expresar de manera libre su opinión; 3) el estudiante se siente excluido de la clase debido a la poca participación que tiene. Para contextualizar un poco el asunto veamos un ejemplo:

Tendremos un grupo de diez estudiantes de una especialización que están cursando un seminario sobre filosofía de la educación; el docente que se les ha asignado goza de un doctorado en educación en una prestigiosa universidad extranjera que lo acredita de cierta manera para formar educadores. Durante las clases que el doctor desarrolla propone una discusión con todos los profesionales que toman el curso; sin embargo, cada vez que uno de ellos interviene para dar su opinión sobre el tema, el docente lo corrige haciendo comparaciones agrestes o, aún peor, siendo burdo a la hora de corregir al estudiante cuando su opinión no es la más adecuada frente al tema. Con este hecho, sesión tras sesión, los estudiantes profesionales van creando un *caparazón* que va convirtiéndose en una postración que impide participar activamente en clase.

Lo que en realidad ha logrado el docente (incluso sin buscarlo) mediante esta opresión en sus estudiantes, es que ellos reproduzcan en otros ambientes dicha opresión creándoles una realidad toxica a modo de *feedback (Replicate)*⁴ como señala el campo comunicativo. Con este hecho, se crean realidades dañinas en las personas encadenadas en ese obsoleto y violento método de ejercer la práctica profesional al interior de las aulas.

.....

4 Este hecho que en el español entenderemos como “replicar exactamente” es lo que mediante una retroalimentación en otros contextos produce el intercambio de toxicidad discursiva que el docente ha transmitido al estudiante mediante las clases en el aula.

La ansiedad y la incertidumbre en el aula de clase

Para desarrollar este apartado es crucial entender la teoría que propusieron Gudykunst *et al.* (1988), fundamentada en las experiencias que vivían las personas ante la llegada de foráneos o extranjeros a su región. Fernández Collado y Galguera García (2009) explican que la experiencia de incertidumbre se revierte hacia los extranjeros, es decir, que no sólo los pobladores locales la generan, sino que es bilateral; pero el fondo teórico se concentra en el momento de la interacción entre extranjeros y locales, puesto que, al no conocer su cultura y prácticas, se sienten inseguros y no saben hacia donde direccionar su comportamiento.

A partir de lo anterior, habrá que entender que la ansiedad surge de lo afectivo, mientras que la incertidumbre es algo cognitivo. Por incertidumbre podemos entender ese recelo que nos produce no saber cómo comportarnos frente a otras personas que tienen prácticas (culturales, pedagógicas, etc.) diferentes a las nuestras; en otras palabras, se crea una inhabilidad por no descifrar el “por qué” del comportamiento del otro. De otra parte, la ansiedad es una sensación de incomodidad frente alguna situación, justamente producida por no saber qué sucederá.

Ahora observaremos cómo surge la ansiedad y la incertidumbre al interior de las aulas de clase cuando el docente crea las condiciones para que esta teoría se integre como contexto de la clase; por eso, damos continuidad al ejemplo anterior:

Los estudiantes de la especialidad llegan a su aula de clase; supongamos para este caso, que todos han leído la totalidad de los textos que se les ha dejado; cuando el docente llega, inicia el debate que propone en cada clase. Sin embargo, cada vez que uno de los estudiantes interviene el docente evade el comentario realizado por el estudiante, y de modo aún más agravante, sigue hablando y actúa “ignorando al estudiante”, pero, ¡oh sorpresa!, por fin un comentario le ha gustado al docente. ¿Qué sucede?, uno de los alumnos ha hecho un comentario que se ajusta exactamente a lo que el docente opina frente al tema; el docente, dice “excelente” y prosigue el tema tomando como ejemplo el comentario; con esto logra que los demás asistentes a la clase, no sólo tengan cuidado a la hora hacer una retroalimentación sobre el tema, sino que detrás

de ese "cuidado" se encuentra lo que Gudykunst *et al.* (1988) llamará *la incertidumbre*, que es generada por no saber la reacción del docente frente a sus comentarios; y en esa misma senda, nace *la ansiedad* de los estudiantes por abandonar lo más rápido posible el curso, debido al ahogamiento y estrés que genera el rechazo de sus análisis de las lecturas realizadas.

Vemos algunos matices que permiten aclarar la aplicación de la teoría de Gudykunst *et al.* en las prácticas educativas; como, por ejemplo, lo que se oculta tras la incertidumbre y la ansiedad de los estudiantes ante situaciones de estrés y la molestia frente al docente. Pero de manera más amplia, se puede entender dicho caparazón como un *miedo* o *terror* para argumentar frente al público. Debido a esto, el docente podría estar incurriendo en un grave error al generar en los estudiantes una *psicología del terror*, la cual se estaría revirtiendo en la formación de especialistas o profesionales llenos de *autodesconfianza* sobre sus argumentos en temas que no le son familiares, o incluso, se puede presentar el caso (que no sería tan atípico) de que algunos de ellos repliquen el egocentrismo del docente en otros espacios; lo cual sería trágico para el mundo académico porque lo que menos se necesita en el escenario universitario y escolar son personas con el ego subido a la cabeza. Por el contrario, sería mucho mejor tener el ego en el corazón, es decir, hacer que nuestro sentí-pensar por los demás crezca y se fortalezca cada vez más.

Gudykunst *et al.* (1988) habían propuesto, ya al final de su teoría, el direccionamiento de los comportamientos y actitudes frente a las situaciones de incertidumbre, pero al interior del aula de clase esto se enfrenta con lo que podríamos llamar una estandarización de las conductas y el pensamiento. Es justamente en este punto, donde el silencio adquiere potencia debido a que, cuando no se puede emitir ningún tipo de comentario por el temor que genera el docente, se produce esa violencia implícita, en la cual, se le está disciplinando de forma premoderna.

Entonces, si se piensa desde la perspectiva antropológica, la cuestión es más profunda; se supone que los profesionales ya traen algunas actitudes, como también algunas conductas que desarrollan en el ámbito laboral y, de allí, forjan su personalidad y carácter. No obstante, esto parece no interesar al docente que en esa exigencia comportamental impuesta mediante el silencio, también está afectando otros hechos, lo que llamaríamos una

violencia identitaria porque los estudiantes no se comportan como son (su esencia), sino como el docente considera que deben ser; asimismo, se genera la *violencia epistémica* cuando el docente no reconoce otras formas de pensar y reflexionar, imponiéndoles sus opiniones, sin dejar que ellos generen sus propios razonamientos.

Así hay que decir que en los espacios académicos no conviene el silencio. En ese sentido, lo que realmente se requiere son *espacios de posibilidad* en los cuales los estudiantes puedan desarrollarse de manera libre sin verse coartados por los docentes que se creen “dueños del conocimiento”, cuando lo que en realidad demuestran esas prácticas es una ignorancia explícita sobre pedagogías, didácticas. Desde esta idea, los espacios de posibilidad deben ser pensados como lugares en los cuales el docente acepte de manera simpática las retroalimentaciones de los estudiantes, orientándolos de forma coherente y sabia frente a los temas desarrollados en clase; entendiéndolos como unidades heterogéneas que deben ser moldeadas sin recurrir a la violencia identitaria o epistémica.

Los espacios académicos como escenarios de dominación

Las instancias académicas cada vez más están llenas de egos que de maestros y esto ha ido afectando la imagen de las instituciones educativas de forma negativa; basta comprobar los miles de estudiantes que no quieren, en las diferentes universidades o en los colegios, recibir clase de X o Y docente por el “simple” hecho de ser “estricto”. Sin embargo, la cuestión es ¿qué es lo que hace estricto al docente como para que el estudiante le huya? Aunque este cuestionamiento tiene muchas vertientes, interesa —para fines de este artículo— pensar que ese hecho tiene un profundo y mimetizado sentido que ignoramos, pero que se manifiesta de diferentes formas; de manera que algunos docentes camuflan *el poder que ejercen (dominación)* bajo diferentes prácticas, como el ser estrictos con los estudiantes. No obstante, ¿por qué y cómo se produce esto? Para responderlo, tomamos posición desde los procesos de evaluación (herramienta por excelencia con la cual el docente puede dominar y controlar); Juliao Vargas (2021) lo explica de la siguiente manera:

Normalmente las decisiones que tomamos van precedidas por un proceso de evaluación. Aunque muchas veces no nos damos cuenta, lo cierto es que invariablemente estamos evaluando decisiones, acciones, opiniones, creencias y objetos, entre muchas más cosas. Pero ¿qué es evaluar? Se define la evaluación como aquella acción que permite estimar, apreciar o calcular el valor de algo; evaluar consiste en atribuir un valor a algo o a alguien, en función de un proyecto implícito o explícito; y en el campo de la educación, se la define como la estimación de los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los aprendices. Que la evaluación es fundamental en todo proceso educativo, no se discute, *pero sí es discutible el modelo de evaluación a aplicar, y, sobre todo, cuando el acto de evaluar se convierte en juicio o se limita a certificar algo.* (2021, p. 2, cursivas propias)

Esto nos da una perspectiva amplia sobre la evaluación que puede realizar el docente; no obstante, analizando la última parte, en la cual el docente puede elegir la forma en la que evalúa a su estudiantado, pero aún más importante, cuando la evaluación se desvirtúa completamente, esta es tomada por el maestro como una herramienta para juzgar a los aprendices. Entonces, aquí podemos identificar de donde se desprende tal incertidumbre cuando el docente tiene como propósito reprimir el pensar del estudiante y su control, que es otra de las máscaras de la dominación.

En torno a la evaluación como dominación, se puede decir que es como una varita mágica con la cual el docente señala al estudiante y dice: “si tú opinión no es como la mía, tendrás un cero”. En esta situación el estudiante se ve en la obligación de pensar (o hacer creer que piensa) igual que el docente; de allí nace la pregunta: ¿es el educador la fuente certera del conocimiento único y verdadero? o se podría preguntar desde otras disciplinas como el mercadeo y la economía: ¿tiene el docente siempre la razón⁵? Más allá de entrar en el debate de estos cuestionamientos, planteamos por qué el docente impone su postura y opiniones sobre las reflexiones que puedan los aprendices plantear desde su contexto y forma de ver las problemáticas sociales o algún caso específico: una conjetura que el docente no es capaz de asumir que los estudiantes puedan generar aportes importantes a la clase o

.....

5 Haciendo alusión a la expresión popular “el cliente siempre tiene la razón” aplicado al cuestionamiento sobre el quehacer del docente.

que no puedan realmente comprender de manera profunda o compleja el tema; de algún modo, hay un temor a que: “el estudiante siempre debe superar al docente”⁶.

Pero si todo lo anterior llegase a pasar, entonces en los espacios educativos no ocurre una formación ni una interacción dialogante, sino unas relaciones de poder, con las cuales el docente tratará de dominar siempre al estudiante; no obstante, este último siempre estará en constante resistencia mediante diferentes hechos. A partir de esto, existe un enfrentamiento entre un docente “conservador” (dominador-premoderno), que trata a sus estudiantes como objetos y cajas que deben llenarse de conocimientos básicos (únicamente con lo que el docente considera conveniente), y estudiantes “liberales” (alternativos-posmodernos), que consideran la libertad de expresión y la interpretación como algo útil en los espacios académicos.

Estos dos cuerpos políticos crean un escenario para el cual Juliao Vargas (2021), en un reciente escrito titulado “El dilema pedagógico: ¿comprender o juzgar? Una dificultad educativa cotidiana”, presenta unos ejemplos, que dan cuenta de cómo el docente, en ese ejercicio de dominación, pierde de vista lo esencial. En otras palabras, el docente, en ese querer controlar y orientar al curso como si fuesen un grupo de becerros, incurre en el error de evitar la “empatía” para dialogar y con la cual haría eficaz el aprendizaje en sus estudiantes. En resumidas cuentas, un estudiante que considera al docente como fuente de juicios, vive una serie de incertidumbres y ansiedades que terminan generando un silencio en el aula de clase, lo que poco a poco se prolonga hasta que el mismo estudiante termina anulándose y causando daños que se pueden extender a otros contextos como se han dicho más arriba. Entonces, la cuestión para complejizar, y a contrapelo sobre la cuestión planteada por Juliao (2021), sería: ¿qué hacer cuando el profesor juzga y no comprende: hablar o callar?

.....

6 Una herramienta válida para medir esa relación docente alumno es mediante la evaluación de la calidad docente, que puede incluir no solo variables sobre el desempeño académico, sino otras como la empatía, el trato y actitudes del docente, satisfacción de los estudiantes, etc. Se pueden ver estas herramientas en Herrera Torres *et al.* (2018).

Grupo enmudecido y gestión del conflicto en el contexto educativo

Lo que nos interesa de conversaciones escuchadas en el transporte público, era la forma en la que se gestaba el conflicto; sobre todo, la incapacidad de algunas personas para gestionarlo⁷. De allí, surge la idea de proponer una forma para dar solución al problema central de esta reflexión: “*la forma en la que los docentes ejercen una dominación en sus estudiantes mediante un silencio simbólico*”, explicado con la teoría de la *ansiedad* y la *incertidumbre*. Sin embargo, queda una cuestión: si el problema es el silencio como violencia ¿cuál sería la forma “ideal” de solucionarlo?

Pues bien, la otra parte de la historia sobre las personas que discutían en el transporte termina con algo muy simple: el silencio. No obstante, este silenciamiento no es igual al que hemos tratado bajo la mirada de Bourdieu y Passeron (2001); porque este silencio, muestra algo que en clave de la teoría sociológica y política conocemos como *resistencia*. Con todo este acervo de ideas y para entrelazar, proponemos, mediante dos teorías comunicativas, alternativas de solución para los estudiantes que toman dicha especialización con el *doctor*: la teoría de la *negociación a la cara*, que fundamenta su análisis en la gestión del conflicto en diferentes culturas y la teoría llamada el “grupo enmudecido”, trasponiéndolas al contexto educativo.

La teoría sobre la negociación a la cara, propuesta inicialmente por Ting-Toomey y Kurogi en 1998, gira en torno al origen del conflicto y sobre cómo este se fundamenta en el control de la identidad, tanto individual como colectiva. Se presenta una gestión del conflicto en las culturas; pero, desde la pedagogía praxeológica⁸ (Juliao Vargas, 2014), planteamos cinco formas de gestionar el conflicto: evitar, complacer, comprometerse, dominar e integrar. En nuestro caso existe una dominación en una situación que se supone es coercitiva porque se limita el uso de varias de las estrategias que plantea esta teoría, dando cabida solo a una: *integrar*. ¿Por qué las otras son descartadas?

.....

7 Entenderemos aquí el gestionar como la capacidad de dar solución de manera eficiente y asertiva a los problemas que se presentan de manera cotidiana.

8 Es decir, de la práctica docente como eje central donde este concepto toma sentido estricto.

La primera, evitar al docente, sería no asistir a clase y esto ya daría por perdido el curso (algo que nadie quiere); por otra parte, respecto al complacer ¿a quién le gusta complacer un docente agresivo y poco comprensivo?, a nadie. En el compromiso uno acepta el conflicto, pero no lo confronta por prudencia, lo que se explica porque si bien se quieren resultados también conviene estar bien con el docente. Dominar es lo que hace el docente, además el estudiante no está en condiciones de hacerlo; entonces nos queda la única opción que es integrar.

Y es claro que, a diferencia del compromiso, la integración necesita un alto grado de preocupación por uno mismo y por los demás (West y Turner, 2005, p. 134); se debe lograr pasar del pensamiento individualista al colectivo, que, para el caso, significa que el docente tendría que pensar tanto en sus intereses como en los del grupo de estudiantes. En consecuencia, si el docente, en una perspectiva idealista, asintiera a una negociación integral, se puede decir que habría un acuerdo en el que una de las partes cede para lograr un clima escolar o educativo apropiado.

Por otra parte, la segunda teoría tiene otra vertiente a contrapelo cuando lo anterior no se pueda cumplir, debido a que se trata de un "ideal" y los ideales no siempre se materializan. Así, adaptar la teoría del grupo enmudecido propuesto por Edwin y Shirley Ardener en la Universidad de Oxford en 1975, servirá de contraataque en caso de que el profesor no quiera conciliar una paz comunicativa o gestionar el conflicto (mediante la integración); pues lo único que se quiere es ofrecer alternativas de solución a la violencia que genera ese silencio en el aula de clase.

La cuestión de la teoría del grupo enmudecido se centra en que los antropólogos de Oxford empezaron a identificar que los sistemas de comunicación eran generados por las elites sociopolíticas; las clases bajas o grupos minoritarios, o sin poder, funcionaban bajo dichos parámetros. En consecuencia, cuando las mujeres, que eran silenciadas por el machismo estructural, intentaban hablar o decir algo con lo que no estaban de acuerdo, nadie les prestaba atención; de allí se desprende el "mutismo" silencio que ya no es voluntario, sino silencio impuesto. Ardener (2005) explicó en alguna ocasión que cuando los miembros de cualquier grupo subordinado hablan, pero sus palabras llegan a oídos sordos, si esto ocurre

persistentemente, tienden a dejar de intentar expresar sus pensamientos e incluso pueden llegar a dejar de pensar (West y Tuner, 2005).

En este punto, debemos entender que el docente no siempre tiene la razón; además como estudiantes, tenemos también derechos como seres humanos, de manera que al estar en un aula de clase no podemos estar atados a las condiciones del docente. Entonces, el silencio como resistencia es una forma de dar vuelta al contexto y al sometimiento del docente en el espacio en el que este piensa que es la autoridad; pero dicho mutismo debe ser concertado. Una visión alternativa a esta postura sería la “resistencia creativa”, desde esta perspectiva el mutismo realizado por los estudiantes sería tomado como un *performance* que no sólo irrumpiría en la realidad objetiva del docente, sino también en el de la institución. Así se evidencia su postura política gracias a una resistencia creativa que da cuenta del disenso ante la forma en la que el docente propone su forma de pensar y actuar, mediante una violencia epistémica al ridiculizar el pensar de los estudiantes.

¿Y qué pasa después? Lo que sucederá es que el docente caerá en cuenta de los errores que ha cometido y podrá reflexionar; posiblemente, empezará a dialogar con los estudiantes para lograr una paz comunicativa. Adicionalmente, puede que abra su pensar para aceptar las interpretaciones de la realidad y el contexto que hacen sus aprendices durante cada una de las clases, todo esto llevará tanto a los estudiantes como al docente a tener un éxito académico, en tanto sostengan una postura que comprenda y no que juzgue.

Conclusiones provisionarias

En resumidas cuentas, se trata de “ser un artesano de la comunicación”. Aunque suene muy sencilla esta categoría, es esencial para entender el papel del docente al interior de aula; pero, también, los pormenores de la interacción que se debe sostener con los estudiantes en los espacios educativos. El ser docente no debe imaginarse como una profesión sin sentires ni pensares; este oficio debería tomarse con más rigor, es decir, como una práctica de vida que logre una transformación social desde las aulas, más no como una jaula de hierro en la cual nos internemos para sufrir unos con los otros.

Aunque lo anterior pareciera ir a contra corriente de lo que se plantea inicialmente en esta reflexión, no es así cuando pensamos en los estudiantes que no desean ingresar a clases con algunos docentes o que van obligados. De manera que, el papel del docente más allá de ser un ente dominador que ejerce el poder sobre sus aprendices, debería ser un profesional de la comunicación, que mediante un discurso cargado con dispositivos pedagógicos logre desarrollar en el estudiantado un deseo no sólo por aprender o ir a clases, sino por superar a su formador. En ese deseo de superación que desarrolla el estudiante, el papel del maestro es crucial, porque formar seres humanos no es como lo propone el fordismo o como se pretendía en los inicios de la universidad, durante la Revolución Industrial, que cargaba a los estudiantes con datos de forma memorística.

Se trata de la dimensión empática del docente, y aún más profunda, de la falta de procesos de alteridad en el quehacer docente, de manera que, el docente tendría que ser consciente durante su ejercicio del compromiso ético que tiene en la formación de seres responsables, humildes, críticos, entre otras aptitudes. De allí que, el docente sea un artesano, un constructor de humanos amantes del cuestionamiento sobre el vivir y el hacer. En otras palabras, la herramienta para un buen ejercicio docente debe ser la reflexión; y aunque, dicha herramienta no pueda ser fundamentada epistemológicamente, adquiere todo sentido cuando logramos que, mediante la reflexión, los estudiantes generen saber desde sus vivencias y experimentaciones al interior del aula de clase.

Dicho de otra manera, no sólo se trata de una comunicación y reflexión al interior del aula, sino de estructurar un ambiente propicio para que el aprendizaje tome sentido en el estudiante. Con ello, la gestión de los conflictos de forma asertiva entre el maestro y el aprendiz son fundamentales para la construcción de lo que en este artículo hemos llamado “espacios de posibilidad”, que se deben comprender como las condiciones necesarias para el desarrollo de una clase que nutra y enriquezca tanto al docente como al alumnado, desde una perspectiva orgánica; tal como lo propone Gramsci (1967) al afirmar que: “es labor del intelectual orgánico saber más que los intelectuales tradicionales: realmente saber, no solamente fingir saber, no simplemente tener la facilidad del conocimiento, sino conocer densa y profundamente” (citado en Hall, 2013, p. 57).

Referencias

- Ardener, S. (2005). Ardener's "muted groups": The genesis of an idea and its praxis: WL. *Women and Language*, 28(2), 50-54,72. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/ardeners-muted-groups-genesis-idea-praxis/docview/198819388/se-2>
- Bourdieu, P. (2021). Violencia simbólica. *Revista Latina de Sociología*, 2(1), 1-4. <https://doi.org/10.17979/relaso.2012.2.1.1203>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 13-85). Laila.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 59-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4453527.pdf>
- Fernández Collado, C. y Galguera García, L. (2009). *Teorías de la comunicación*. McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. SAGE Publications, Inc.
- Hall, S. (2013). *Estudios culturales y sus legados teóricos*. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (comps.), *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectoria y problemáticas en estudios culturales* (pp. 51-72). Universidad Simón Bolívar; Pontificia Universidad Javeriana; Corporación Editora Nacional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7187/1/Hall%20S-Sin%20garantias.pdf>
- Herrera Torres, L., Soares de Quadros, M. R. S. y Soares de Quadros Júnior, J. F. S. (2018). Evaluación de la calidad en la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos de Pesquisa*, 25(2), 71-89 https://www.academia.edu/45522147/Evaluaci%C3%B3n_de_la_calidad_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior_una_revisi%C3%B3n_de_la_literatura_a_partir_de_la_satisfacci%C3%B3n_del_alumnado
- Juliao Vargas, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Mi8nuto de Dios (Uniminuto). <http://hdl.handle.net/10656/3030>

- Juliao Vargas, C. G. (2021). El dilema pedagógico: ¿comprender o juzgar? Una dificultad educativa cotidiana. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.48162/art-3679>
- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75. <https://www.redalyc.org/pdf/1270/127020306005.pdf>
- Ting-Toomey, S. y Kurogi, A. (1998). Competencia de trabajo facial en conflictos interculturales: una teoría actualizada de la negociación facial. *Revista internacional de relaciones interculturales*, 22 (2), 187-225.
- West, R., & Turner, L. H. (2005). Teoría de la comunicación: Análisis y aplicación. McGraw-Hill.
- Zizek, S. (2017). *Sobre la violencia* (A. J. Antón Fernández, trad.). Paidós.