

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2023]


<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La violencia religiosa en la educación de los 70 y 90 del siglo XX en el centro-sur andino peruano

Religious Violence in Education in the 1970s and 1990s in the Peruvian Andean Southern Centre

Violência religiosa na educação nas décadas de 70 e 90 do século XX no centro-sul do Peru andino



Néstor Taipe
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Ayacucho, Perú
nestor.taipe@unsch.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-8194-7946>

Recibido • Received • Recebido: 05 / 08 / 2021
Corregido • Revised • Revisado: 13 / 03 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 04 / 2023

Resumen:

Objetivos. Este artículo determina las causas de la aplicación de la violencia religiosa por el personal docente a escolares en el contexto de los setenta y noventa del siglo XX en el centro-sur andino peruano. Describe las formas adoptadas por esta violencia y explica sus efectos entre el estudiantado. **Metodología.** Se trata de un estudio analítico-sintético e interpretativo-explicativo, basado en una investigación etnográfica, con fuentes primarias y secundarias. **Resultados.** Se registraron los mecanismos de violencia religiosa, con códigos orales y visuales, cuyo análisis permitió postular que la escuela impone reglas que pautan idealmente las relaciones entre docentes y estudiantes. **Conclusiones.** Las pautas ideales entran en conflicto con la emergencia de transgresiones a las reglas impuestas. Por lo tanto, la institución aplica la violencia religiosa como coerción y control social para inducir el miedo de las personas transgresoras a pagar sus culpas mediante castigos místicos. En esta perspectiva, el miedo actúa como un dispositivo cultural de dominación que trae, como efecto inmediato, el sometimiento de los escolares y las escolares a la autoridad y, como efecto mediato, el rechazo a la iglesia católica.

Palabras clave: Institución educativa; reglas; transgresión; violencia religiosa.

Abstract:

Objectives. This article aims to determine the causes of religious violence by teaching staff towards students in the context of the Peruvian Andean region during the 1970s and 1990s, describe the forms adopted by this violence, and explain its effects on the students. **Methodology.** This is an analytical-synthetic and interpretive-explanatory study based on ethnographic research with primary and secondary sources. **Results.** Mechanisms of religious violence were recorded with oral and visual codes. The analysis of these mechanisms led to the proposition that the school imposes rules that ideally regulate the relationships between teachers and students. **Conclusions.** Ideal patterns conflict with the emergence of transgressions of the imposed rules. Therefore, the institution applies



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

religious violence as coercion and social control to induce fear in transgressors to pay for their sins through mystical punishments. From this perspective, fear acts as a cultural device of domination that brings, as an immediate effect, the submission of male and female students to authority and, as a mediate effect, rejection of the Catholic Church.

Keywords: Educational institution; rules; transgression; religious violence.

Resumo:

Objetivos. Este artigo tem como objetivo determinar as causas da aplicação da violência religiosa pelos professores às crianças em idade escolar no contexto dos anos setenta e noventa do século XX no centro-sur do Peru andino. Além disso, descreve as formas adotadas por esta violência e explica seus efeitos entre os estudantes. **Metodologia.** É um estudo analítico-sintético e interpretativo-explicativo, baseado numa investigação etnográfica, com fontes primárias e secundárias. **Resultados.** Os mecanismos de violência religiosa foram registados, com códigos orais e visuais, cuja análise permitiu postular que a escola impõe regras que idealmente guiam as relações entre professores e alunos. **Conclusões.** As directrizes ideais entram em conflito com a emergência de transgressões às regras impostas. Por conseguinte, a instituição aplica a violência religiosa como coacção e controle social para induzir o medo dos transgressores a pagar pelas suas faltas através de punições místicas. Nesta perspectiva, o medo actua como um dispositivo cultural de dominação que traz, como efeito imediato, a submissão dos alunos e alunas à autoridade e, como efeito mediato, a rejeição da Igreja Católica.

Palavras-chave: Instituição de ensino; regras; transgressão; violência religiosa.

Introducción

Esta investigación aborda la violencia religiosa aplicada a escolares de Educación Básica Regular en Huancavelica y Tayacaja (Perú), en el contexto de las décadas setenta y noventa del siglo XX, mediante el análisis antropológico del ejercicio de poder, para hacer visible los mecanismos por los cuales se vale el sistema para formar, deformar y colonizar las conciencias en la reproducción de sujetos a medida de las necesidades para preservar el *statu quo* sistémico, para repensar en los rezagos del pensamiento colonial y desencantar a la instrucción, y contribuir con el logro de una educación descolonizada, moderna e inclusiva.

Los sujetos de estudio, ubicados en el centro-sur andino peruano, tienen en común un pasado de dominación colonial y el idioma quechua. Por tanto, estuvieron sometidos a la explotación por medio de encomiendas, obrajes y mitas; después fueron sojuzgados en un sistema de haciendas basado en relaciones serviles. En el proceso de explotación colonial, la iglesia tuvo un rol activo forjando la dominación cultural de los aborígenes. Por consiguiente, impuso el culto a Dios, la Virgen, el Niño Jesús y los santos; difundió un sistema de creencias en el diablo, el infierno, el purgatorio y un complejo de seres diabólicos como los condenados, los espíritus animalizados de los incestuosos, las cabezas voladoras, etc.

La imposición anterior fue posible por la creación de instituciones como la confesión, los procesos, los juicios, la extirpación de idolatrías, las privaciones de libertad y las condenas físicas. Los sermones, himnos y cantos fúnebres jugaron sus propios roles, para los cuales se valieron del idioma nativo. Sin embargo, la palabra tuvo limitaciones para transmitir los conceptos y categorías cristianas; razón por la cual, como hizo notar [Gruzinski \(2016a, 2016b\)](#), recurrieron al uso de las imágenes. Por tanto, cobraron sentido como instrumentos de ejercicio de violencia simbólica los lienzos, murales, grabados y esculturas diversas que, más adelante, continuaron siendo utilizados en el sistema educativo postcolonial.

En las ciudades de la región, las principales instituciones educativas estuvieron y están regentadas por grupos religiosos (Las Panchas y San Juan María Vianney en Huancavelica; Nuestra Señora de Lourdes en Pampas; María Auxiliadora y Salesiano San Juan Bosco en Ayacucho; Nuestra Señora del Rosario, Gelicich, Claretiano y Salesiano en Huancayo). A lo anterior se suma el hecho de que el personal docente, en su mayoría, fue socializado en hogares religiosos.

La educación oficial ha sido y es un espacio institucional donde se ejerce la violencia simbólica, en ella se imparte un currículo pensado para formar sujetos con características necesarias para que el sistema funcione ([Bourdieu y Passeron, 1996](#)). En consecuencia, la institución y sus miembros se convierten en autoridades verticales y déspotas que vigilan la vigencia de las reglas prediseñadas para someter al estudiantado; en cuanto surgen las transgresiones, utilizan varios mecanismos de control. Uno de estos es el ejercicio de la violencia religiosa mediante el uso de códigos orales, cromáticos y escritos para secuestrar al imaginario ([Gruzinski, 2016a, 2016b](#)). Todo este mecanismo está orientado a lograr la sumisión, conformidad, obediencia y pasividad en el estudiantado; es decir, estamos ante la aplicación sistemática de diversos micropoderes aplicados en microespacios y con actores sociales específicos ([Foucault, 1980; Zeballos Garibay, 1994](#)).

En el contexto anterior, las preguntas que abordó la investigación fueron: ¿Por qué el personal docente aplicaba la violencia religiosa a los escolares y a las escolares en el contexto de las décadas setenta y noventa del siglo XX en el centro-sur andino peruano? ¿Qué formas adoptó la violencia religiosa aplicada a estos grupos de escolares en el contexto tempo-espacial referido? ¿Qué efectos tuvo la violencia religiosa aplicada a los grupos escolares descritos?

Condicionado por las interrogantes formuladas, los objetivos de investigación fueron, primero, determinar las causas de la aplicación de la violencia religiosa por el personal docente a los escolares y las escolares en el contexto de las décadas setenta y noventa del siglo XX en el centro-sur andino peruano; segundo, describir las formas adoptadas por esta violencia; y, tercero, explicar los efectos de aquella entre el estudiantado.

Como antropólogo familiarizado con la cultura quechua del centro-sur andino peruano, nuestro posicionamiento en esta investigación es relevante para entender la violencia religiosa en la educación básica. Nuestro conocimiento y experiencia en la cultura quechua nos

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

permitirán contextualizar mejor la situación y comprender las prácticas religiosas que puedan haber influido en la aplicación de esta violencia, lo que nos posibilitará analizar, de manera crítica, la influencia del pensamiento colonial en la educación en la región estudiada. Como resultado, esperamos contribuir a una educación descolonizada, moderna e inclusiva.

Marco teórico

La violencia religiosa como una modalidad de la violencia simbólica

[Bechelloni \(1996\)](#) anotó:

“La violencia simbólica” es ... la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas. Pero justo esa legitimación implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cumplimiento. (pp. 18-19)

Bechelloni nos puso de cara a la escuela como reproductora de individuos acorde a las necesidades del sistema. [Bourdieu y Passeron \(1996\)](#) postularon que toda acción pedagógica es violencia simbólica y una arbitrariedad cultural. Esto involucra a la autoridad pedagógica que produce una formación durable o un habitus inducido arbitrariamente.

Lo anterior ratifica el vínculo entre poder, currículo y proceso educativo. El poder configura el currículo para formar una conciencia y una moral que sirve a determinado proyecto histórico-social, privilegiando o postergando, valorando o desvalorando ciertos ámbitos de la cultura. Así, el poder impone la concepción dominante de la historia, familia, economía, literatura y religión. [Gramsci \(1974\)](#) anotó que la escuela apunta a generar conformismo y trata de estandarizar el modo de pensar y obrar. En consecuencia, la escuela es un operador del encausamiento de la conducta ([Foucault, 2003](#)).

La violencia religiosa, que se vale de iconos, lienzos y relatos, es una forma de violencia simbólica, cuyo efecto es dañino en el estudiantado sometido. Mediante esta violencia infundieron miedo, terror, angustia y sentimiento de culpa. Obvio que esto funciona solo en contextos culturales con pensamiento religioso, como en la región estudiada, que tiene una tradición larga de dominación colonial.

El miedo y su internalización

[Anton Hurtado \(2015\)](#) hizo notar que el miedo a la muerte es un universal cultural. Añadido a este emergen los miedos a las fuerzas de la naturaleza, a lo sagrado, a lo sobrenatural, al otro ser y al ser diferente. Sin embargo, en culturas donde se cree en esta y otra vida, el temor no acaba en la muerte, sino que se prolonga más allá de ella.

Antón Hurtado (2015) expuso que Darwin habló de seis emociones universales en las que ubica al miedo y junto a esta la alegría, la sorpresa, el asco, la tristeza y la ira. **De Llano Varela (2008)** refirió de miedos ontológicos, heredados y aprendidos. Los primeros tienen que ver con el deseo/temor como pulsiones opuestas presentes en cada persona. El deseo se orienta a asegurar la vida. El temor provoca reacciones instintivas de autodefensa. Los heredados son los miedos interiorizados en el proceso enculturativo. En este caso, todo depende del capital cultural familiar, en cuyo interior se reproducen los miedos. Entre todos los dispositivos anteriores, hay algunos miedos que los sujetos mayores inducen a los menores, como el horror al incesto, a la condenación y al infierno. Los aprendidos son miedos internalizados en ambientes hostiles como en situaciones de conflictos armados.

Para el estudio, interesan los miedos heredados y aprendidos porque están relacionados con procesos de educación formal e informal, con prácticas que la institución aplica a las personas transgresoras buscando regular los comportamientos. **Elias (1987)** afirmó que “la estructura de los miedos es una respuesta psíquica a las coacciones que unos hacen sobre los demás dentro de la interdependencia social” (p. 527). Por tanto, los miedos que se infunden sobre los grupos humanos son siempre creación de otros seres humanos. Las personas adultas coaccionan sobre la niñez para que así aprendan a comportarse de acuerdo con las pautas vigentes.

Toda sociedad aspira a controlar el comportamiento de sus miembros. Esto se logra con el ejercicio de coacciones que se objetivan en forma de miedos. **Elias (1987)** postuló que “todos los miedos son suscitados directa o indirectamente en el alma del hombre por otros hombres” (p. 528). Si el miedo es producido, organizado y administrado por unos entes para hacerlo interiorizar en otros; entonces, este es un dispositivo de control y dominación.

El pecado y los sentimientos de culpa

Pecado viene del latín *peccatum*: transgresión de un precepto religioso o moral. Está asociado con el latín *peccare*: pecar, tropezar; con el indoeuropeo *ped-ko*: acción de tropezar, y *ped*: tropezar, dar un traspie (**Gómez de Silva, 1999**).

El cristianismo, en el siglo IV, definió siete pecados mortales: pereza, ira, lujuria, soberbia, avaricia, gula y envidia. Los pecados veniales refieren a los vicios, el adulterio, la mentira, la maldición, el abuso verbal, la superstición, etc. Los primeros conducen a la muerte del alma, a la disjunción del ser humano de Dios y, por consiguiente, a la imposibilidad de acceder al reino del Creador. En contraste, los veniales no causan la muerte del alma; no disjuntan totalmente al ser humano de Dios, por lo que pueden ser perdonados y alcanzar la gloria. Aquí es necesario señalar que la gravedad de los pecados es mucho más compleja en la Divina Comedia que, en la descripción de los nueve círculos del infierno, incluye a las personas herejes, homicidas, criminales, tiranas, violadoras, bandidas, suicidas, blasfemas, sodomitas, usureras, brujas, adivinas, corruptas, hipócritas, ladronas, perjuras y traidoras.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ricoeur (2007) identificó al pecado con el mal moral que “designa aquello por lo que la acción humana es objeto de imputación, acusación y reprobación. La imputación consiste en asignar a un sujeto responsable una acción susceptible de apreciación moral” (p. 24). Nuestro autor ubicó bajo el término del *mal* al *pecado*, al *sufrimiento* y la *muerte*. Será el sufrimiento el que permita distinguir el mal del pecado y la culpa. La falta hace culpable al ser humano, pero el sufrimiento lo hace víctima. “La punición es un sufrimiento físico y moral que se sobreañade al mal moral ...; de ahí que la culpa sea llamada *pena*, término que salva la fractura entre mal cometido y mal padecido” (Ricoeur, 2007, pp. 25-26).

Según Rojas Molina (2010), Grecia situó al origen del mal y el pecado en el mundo sensible: en los deseos, pasiones y apetitos humanos. En cambio, para Jhon Rawls, el elemento causante del pecado es “aquella perversión del espíritu que corrompe las relaciones personales y que es la que confiere al pecado el carácter aniquilador que posee y que lo define como tal” (Rojas Molina, 2010, p. 120). En esta perspectiva, las relaciones personales se constituyen en un escenario donde se desarrolla el pecado. Además, este tiene que ver con todo aquello que amenaza con destruir a la comunidad y a cualquier relación responsable, porque “el universo supone una comunidad de personas relacionadas con Dios, quien no solo habría creado el mundo, sino que lo habría hecho para la constitución de dicha comunidad, fin al que se dirigía la propia creación” (Rojas Molina, 2010, p. 117). Entonces es lógico que Rawls haya sostenido que el pecado aparta al ser humano de Dios y que lo aleja de la comunidad, conduciéndolo a la soledad y al aislamiento espiritual.

Con respecto a la culpa, Barcia (1887) la refirió como falta más o menos grave, cometida por voluntad propia, omisión del que en la responsabilidad que asume no previno lo que hubiera hecho cualquiera, descuido de aquellos medios y diligencias que emplearía un ser humano atento, como también el pecado o la transgresión voluntaria de la ley de Dios, e imputar a alguien la falta o delito que se supone es responsable.

Interesa el desarrollo de la internalización del sentimiento de culpa como efecto de la prédica de la iglesia sobre los diversos pecados. Además, la culpa va paralela a la confesión instituida por el IV Concilio de Letrán en 1215, que está asociada con la redención y el perdón. Sin embargo, en las sociedades colonizadas, la confesión estuvo también vinculada con el control social. De hecho, como Muñoz (1988) expuso, los curas no solo se preocupaban por la vida “espiritual” de las penitentes, sino que también intentaban averiguar su situación económica, indagando sobre su modo de vida, si pagaban los tributos y realizaban los servicios de la mita.

En la doctrina religiosa, se percibe que el pecado, la culpa y el infierno son conceptos negativos y aterradores, mientras que la salvación, el perdón y la redención son conceptos positivos que buscan dirigir a cada creyente hacia un camino de bienestar espiritual y moral. La salvación implica la liberación de los pecados y la posibilidad de obtener la vida eterna en el

cielo, lo que genera una perspectiva alentadora y optimista. Por otro lado, el perdón es un acto de misericordia divina que permite a sus fieles reconciliarse con Dios y sentir paz consigo y con las demás personas. Por último, la redención es el proceso por el cual se libera al ser humano del pecado y se recibe la gracia divina por medio del sacrificio de Jesucristo. En suma, estos conceptos positivos buscan llevar a creyentes hacia una vida plena y virtuosa en la gracia divina, mientras que el pecado, la culpa y el infierno representan la amenaza del castigo divino.

Material y métodos

Este estudio fue analítico-sintético e interpretativo-explicativo y tuvo por trasfondo la investigación etnográfica, basada en fuentes primarias y secundarias. Los referentes empíricos del análisis fueron una estatua y un lienzo religioso, los discursos institucionales y anti institucionales, las acciones de rebeldía, pasividad y sometimiento, y las acciones represivas físicas y simbólicas existentes entre docentes y estudiantes de dos instituciones educativas en la ciudad de Huancavelica (anonimizados con los códigos A1 y A2) y dos (A3 y A4) en el pueblo de Colcabamba en Tayacaja.

A Huancavelica se la asocia con la antigua explotación colonial de mercurio, mientras que a Colcabamba se la relaciona con el Complejo Hidroeléctrico del Mantaro. La ciudad de Huancavelica alberga una población mestiza, mientras que el pueblo de Colcabamba tiene una mayor población indígena. En ambas localidades, hay bilingüismo con predominio del quechua que representa el 76% frente al 24% de hispanohablantes. Ambas comunidades tienen un pasado común de dominación colonial, con haciendas tradicionales basadas en la explotación servil. En ambas, el catolicismo fue hegemónico, pero no pudo erradicar completamente la religiosidad originaria, relacionada con la agricultura, ganadería, salud, enfermedad, vida y muerte. A menudo, se produjo un proceso de sincretismo, apropiación, reutilización y resemantización de los iconos católicos. Después de la Reforma Agraria (1969-1991), la presencia de las escuelas se generalizó en los pueblos indígenas y se convirtió en uno de los muchos instrumentos de dominación, aunque también generó sujetos críticos del statu quo y promotores del desarrollo de sus comunidades.

Los sujetos de investigación fueron las personas que realizaron estudios de educación básica entre las décadas setenta y noventa del siglo XX. En consecuencia, ellos tuvieron experiencias de sometimiento a la violencia religiosa. Estas personas fueron elegidas en razón de su localización en territorios con profunda herencia de dominio colonial y porque comparten un área cultural y el quechua del dialecto ayacuchano.

La información fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones. Se entrevistaron tres exestudiantes de la institución A1 y tres de A2 en Huancavelica, así como tres exestudiantes de la institución A3 y tres de A4 en Colcabamba. Previo a las entrevistas, se explicó a

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

los sujetos participantes los objetivos de la investigación, se solicitó su consentimiento para grabar la información y tomar fotografías, y se les brindó la oportunidad de plantear preguntas. También se llevó a cabo una observación detallada de la estatua de Santiago Matamoros y el lienzo de Juicio Final en la catedral de Huancavelica, y se registraron fotografías para su posterior descripción.

Resultados: Las prácticas coercitivas con violencia religiosa

El uso de la estatua de Santiago como recurso educativo

En el contexto de la ciudad colonial de Huancavelica, hemos encontrado dos casos de ejercicio de violencia religiosa por parte del personal docente hacia el estudiantado de las instituciones A1 y A2.

Nuestras y nuestros informantes narraron que a fines de los ochenta y el primer lustro de los noventa del siglo pasado, en varias ocasiones sus docentes de religión los llevaron a todas y todos a la Catedral de Huancavelica para hacerles ver la estatua de Santiago. En el interior de la iglesia, el docente disponía que el estudiantado se ubicara frente a la estatua del Apóstol, luego decía que, si ellas y ellos eran malos, desobedientes y rebeldes en la escuela, en sus casas, ante la iglesia y la sociedad, serían pisoteados como los moros que estaban debajo del caballo de Santiago.

En efecto, en el trabajo de campo hemos constatado que, en la Catedral de Huancavelica, construida entre 1572 y 1608, existe una estatua de Santiago ubicada al lado izquierdo de la nave del evangelio. Está sobre una plataforma rectangular, a unos 50 cm del piso, cubierta por una tela de color púrpura, muy accesible a la contemplación de feligreses.

Santiago tiene un sombrero negro, presenta una cabellera larga y el rostro barbado, viste una túnica azul, un cordón sujeta su cintura, calza unas sandalias, los pies están en unos estribos y una capa celeste le cubre desde los hombros hasta los costados y los traseros del caballo blanco. La mano derecha empuña una espada y la izquierda sostiene las riendas de cuero negro con adornos plateados, la boca mastica el freno metálico, tiene los ojos saltones, las fosas nasales y los labios rojos, con una crin dorada, las patas traseras se sostienen en la plataforma, la pata delantera izquierda aplasta al pecho de un moro, cuyo antebrazo derecho está quebrado, y tiene la pata delantera derecha alzada a punto de aplastar a otro musulmán. El tercer guerrero está entre las patas traseras de la bestia.

Los moros tienen coloraciones rojizas, amarillentas y naranjas mates, se puede apreciar que son guerreros con pantalones ajustados y que calzan unas botas hasta los tobillos. Los rostros de los primeros están muy borrosos, pero es nítido el semblante del tercer guerrero, se aprecian los ojos, la boca, los bigotes, la barba, la frente ceñida y la cabeza cubierta por un turbante rojo.

El uso del lienzo del Juicio Final como recurso educativo

Los testimonios del estudiantado huancavelicano refirieron que su profesorado, además de hacerles ver al Matamoros, los llevaban a contemplar al lienzo del Juicio Final. En el interior de la iglesia, disponían la ubicación del alumnado frente al muro que exhibe la obra pictórica, luego les hacían ver cómo las almas pecadoras ardían y eran torturadas en el infierno; otras purificaban sus faltas en el purgatorio; y las almas buenas subían al cielo para estar junto a Dios. El discurso educativo era la amenaza de que el comportamiento orientado a quebrar las reglas impuestas llevaría a quienes las infringían a la condena del padecimiento en el infierno.

En efecto, en la Catedral de Huancavelica, hemos encontrado un lienzo colonial anónimo del Juicio Final del siglo XVII, de unos tres por cinco metros de dimensión, está hacia el derecho, en el muro lateral de la nave epistolar junto al transepto de la iglesia, y queda al alcance de la vista de toda la gente.

Este lienzo posee tres cuerpos. La parte inferior presenta al infierno donde los condenados sufren tormentos propiciados por los diablos y monstruos diversos, incluido el leviatán que devora a las almas. Hacia la diestra del monstruo se aprecia un búho, la rueda del tormento, un demonio mitad humano y mitad serpiente, seres monstruosos torturando y cabalgando a un alma, un caldero al que ponen de cabeza a otra alma y, en todo este primer cuerpo, hay fuego por todo lado.

En la parte media está el purgatorio donde las almas depuran sus pecados veniales para alcanzar la gloria; a continuación, está la superficie que hace notar en el lado derecho a una fila de almas desnudas que se dirigen hacia lo alto, mientras que en el lado izquierdo hay otra fila de esqueletos que van cayendo hacia el infierno; en cambio, en la parte central superior se aprecia al arcángel San Miguel que pisa a un demonio y que está flanqueado por un ángel y un diablo que tienen un libro en sus manos. La parte superior muestra una escena del cielo que, a su vez, tiene dos partes, en la primera se aprecia una gran cruz flanqueada por ángeles y apóstoles. En la cúspide central superior está el Creador y al lado derecho está la Virgen y al flanco izquierdo hay otro grupo de ángeles.

El uso de una moneda como recurso indagatorio

Nuestras personas informantes narraron que, en la institución A3 de Colcabamba, Tayacaja, hace unas cinco décadas, entre la niñez del quinto año de primaria se perdió un lápiz. El agraviado comunicó del hecho al auxiliar, quien era un forastero, hispanohablante y muy severo; mientras que el grueso del estudiantado era de origen indígena y quechuahablante, al que se intentaba instruir en español. También era una escuela en el que, a todo el estudiantado, en determinadas épocas del año, lo llevaban a la iglesia, lo obligaban a bautizarse y lo hacían confirmar masivamente.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las personas informantes recuerdan que las niñas y los niños tenían que pasar por delante del obispo y besar al anillo que traía en un dedo de la mano derecha. El dominio católico era absoluto por entonces. Inclusive en cada hacienda que circundaba a Colcabamba había una iglesia para someter a los siervos y siervas, situación que trastocó después de la aplicación de la Reforma Agraria (1969-1991), entonces las haciendas se convirtieron en comunidades y cada una de ellas gestionó el funcionamiento de una institución educativa.

Enterado de la pérdida del lápiz, el auxiliar acusó que, entre el grupo, existía una persona que había hurtado el objeto. Por tanto, se propuso descubrirla. Para ello dispuso formar a los grupos de escolares en una columna en el patio y que, según iban llegando a él, les preguntaba sobre el lápiz y si la respuesta era negativa, ponía una moneda de cinco céntimos en la lengua de la persona. Después, la moneda sería llevada al altar mayor de la iglesia donde, expresó, sería introducida en un aceite que arde en forma perenne, ahí junto al copón de las hostias. Si la persona mintió, esta se quemaría volviéndose negra a partir de la lengua.

La praxis anterior fue corroborada, en Lima, por una migrante y exalumna de la institución A4 de Colcabamba, quien narró que cuando dejó a su hija, de doce años, el cuidado de su negocio en el centro comercial Polvos Azules, allá a mediados de los noventa, “uno de sus vecinos le robó el ‘canguro’ conteniendo 350 ... soles. [La madre] pidió [al] vecino comerciante que pusiera una moneda en su lengua para llevarla a la iglesia. ‘El señor se asustó. No quiso. Porque si mentía, su lengua se hubiera quemado’-aseveró nuestra informante” (Taípe, 1999, p. 81).

Indagamos cómo había aprendido el uso de la moneda para saber la falsedad o veracidad de una declaración. Respondió que esa era la práctica del profesorado para interrogar al estudiantado cuando había un robo. La amenaza era igual que en el caso de la otra institución educativa. Este hecho nos pone ante una especie de praxis coordinada entre los agentes educativos de las instituciones educativas en Colcabamba. Esto era posible porque se trataba de un pueblo pequeño, donde todo el personal docente se conocía y, en ciertos casos, en una institución trabajaban los cónyuges varones y sus mujeres en la otra.

Discusión: La violencia religiosa desplegada por el personal educador

Las transgresiones escolares y aplicación de violencia religiosa

Las transgresiones más graves de los grupos escolares son el hurto, la mentira y la rebeldía. Sin embargo, la escuela es un escenario donde se dan permanentemente situaciones de tardanzas, silencios, absentismos, deserciones, lenguajes groseros, apodos, insultos, acoso escolar con violencia física y psicológica. Hay quienes asisten con uniformes sucios, con cabellos descuidados y con incumplimiento de tareas, pincelando situaciones de rebeldías y desobediencias.

En el contexto de otras instituciones educativas, en el periodo estudiado, informaron que la rebeldía llevó a que algún estudiantado punzara las llantas de los vehículos del profesorado, tomaran los locales en contra del personal directivo de algunos colegios, y protestaran ante otros niveles de autoridades educativas.

No obstante que se habla de haber implementado una política de educación inclusiva en Perú, la escuela es aún una institución autoritaria y jerarquizadora, es un espacio que refleja la estructura de la sociedad, es un escenario donde los actores de la educación no están en condiciones de gestionar las tensiones y los conflictos y construir una convivencia de reconocimiento, tolerancia y respeto a la pluralidad. Las jerarquías autoritarias se despliegan desde el personal directivo hacia el profesorado, al personal administrativo, al auxiliar, al conserje y al personal de aseo.

Lo anterior se refracta también entre el estudiantado con jerarquías que los diferencian por grados de estudio, por pertenencia a grupos de brigadieres, policías escolares, escolta, banda de música, municipio escolar, origen rural, urbano y étnico, por su lengua, por ser hijos o hijas de miembros de grupos de poder o de sectores populares, por su religión, y por sus necesidades educativas especiales.

La escuela impone autoridad en varios ámbitos de la vida escolar: requisitos de postulación e ingreso, disciplina, obediencia, rituales religiosos y cívicos, tareas, evaluaciones, colaboraciones, lenguajes y domina los cuerpos. Por tanto, las escolares y los escolares están sujetos a horarios, a la sumisión, al cumplimiento de rezos, fiestas religiosas, primera comunión y confirmación; a los izamientos de bandera, a cantar el himno nacional, a participar por el día del maestro y la maestra, de la madre y del padre, por el aniversario del centro educativo, del departamento y por fiestas patrias; deben cumplir las tareas, colaborar y participar en polladas, bingos, rifas, etc.; deben adaptarse a un lenguaje apropiado; vestir un uniforme, asistir aseados y asedados, los varones con los cabellos cortos, las mujeres con cabellos largos y sujetados.

No obstante, si la institución proyecta la visión del personal docente de inducir las pautas ideales hacia los pupilos y las pupilas, las pautas reales entran en conflicto con las primeras, porque siempre hay sujetos que actúan en contra de la institución, de la autoridad y del sistema impuesto.

Desde la perspectiva institucional, las transgresiones son comportamientos anómalos que deben ser controlados. Foucault hizo notar que cada cultura impone una serie de líneas divisorias. En efecto, desde muy temprano, cada individuo incorpora las prescripciones y prohibiciones que su entorno le impone. Sin embargo, "desde el momento en el que señalan los límites, abren el espacio a una transgresión siempre posible" (Foucault, 1996, p. 13). De esta forma se establecen lo normal y anormal conformado por lo regular e irregular, lo mancomunado y disociado, lo razonable e irracional, lo lícito e ilícito, lo debido e indebido.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

[Durkheim \(2001\)](#) expresó que “un hecho social es normal para un tipo social determinado, considerado en una fase determinada de su desarrollo, cuando se produce en el promedio de las sociedades de esta especie” (p. 111). Cuando rebasan las fronteras de lo normal, emergen las instituciones de control y los mecanismos de vigilancia y distribución del orden ([Foucault, 1996](#)). La corrección tiene que ver con las técnicas de adiestramiento, esto es correlativo con la disciplina aplicada en la familia, la escuela, el ejército y los centros laborales.

[Foucault \(2003\)](#) dijo que se llamó disciplina a la imposición de una relación de docilidad-utilidad; por consiguiente, esta se ha convertido en un instrumento de dominación: “fórmase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos” (p. 141) que, en última instancia, produce cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados ([Foucault, 1996, 2003](#)). Además, como indicó Foucault, la disciplina implica una distribución espacial donde localizan los cuerpos para facilitar su clasificación y combinación, para el control de su desenvolvimiento, vigilarlos y llevar un registro constante de cada persona.

En este sentido, como señala la *Revista Desactatos* ([Presentación. Transgresiones, 2002](#)), las personas innovadoras, inventoras y científicas fueron transgresoras de lo socialmente delimitado en contextos específicos. Inclusive las personas revolucionarias transgredieron, quebraron e impusieron un nuevo orden, que a su vez generaron sus propios sujetos infractores. No obstante, son también personas transgresoras los diversos grupos de delincuentes.

Las transgresiones y los controles serán abordados en un contexto de sociedades con marcas tradicionales, con escolares y docentes religiosos; por tanto, hay una trilogía a considerar: la norma, la transgresión y el control social. Con el apoyo en la propuesta de [Presentación. Transgresiones \(2002\)](#) y algunas experiencias propias, se puede decir que el sujeto transgresor rompe las estructuras establecidas; contradice los intereses dominantes; trastoca el orden simbólico; religiosamente es pecador; tiene deseos prohibidos; abraza el contravalor; usa su cuerpo alterando lo normal; puede ser fetichista; tiene un lenguaje con jergas, groserías y claves.

La transgresión de una norma y un orden trae consigo el control. El control social es un dispositivo que permite obtener la conformidad de los individuos con el sistema, sobre la base de la aquiescencia o la sumisión a la norma ([Homans, 1950](#)). Según [Fichter \(1974\)](#), hay tres niveles de control, el ejercido por la sociedad al individuo, de este hacia la colectividad y los de pequeños grupos a la comunidad. Igualmente, [Fichter \(1974\)](#) identificó seis géneros de control social: positivo, negativo, formal, informal, grupal e institucional. El primero involucra las persuasiones, sugerencias, instrucciones y recompensas; el segundo las amenazas, órdenes, coacciones y castigos; el tercero las constituciones, leyes, decretos y reglamentos; el cuarto los desprecios y ostracismos; el quinto la acción consciente, voluntaria y deliberada; y el sexto la “respuesta subconsciente del individuo al ambiente cultural” ([Fichter, 1974, p. 370](#)).

También se puede hablar de control social mediante el derecho positivo y consuetudinario. En este último encajan las penas a ciertos pecados cuyas sanciones no están legisladas (como la gula, el amor con curas, la brujería, las relaciones incestuosas, los compactados, etc.) (Córdova, 1980). Esta distinción es importante, porque las transgresiones escolares hacen que miembros de la institución utilicen mecanismos de control no jurisdiccionales, sino más bien se valen de dispositivos culturales de orden simbólico o de carácter místico-religioso.

Las formas de violencia religiosas aplicada a escolares

La violencia religiosa mediante códigos visuales

Con la estatua del Matamoros estamos ante un operador simbólico que representa la santidad cristiana y los moros simbolizan lo no-cristiano. El propósito de exponer a la estatua a ojos de escolares era introducir por la vista las concepciones del bien y el mal, de lo santo y lo diabólico, de lo triunfante y lo derrotado. La finalidad fue despertar el miedo a ser considerado opuesto al ideal de creyente de la iglesia y los grupos dominantes de estas sociedades. Estamos, pues, ante una modalidad de violencia religiosa como una forma de violencia simbólica. Se busca dominar al espíritu de este grupo humano. El sistema requiere que así sea para su funcionamiento y mantenimiento del *statu quo*.

Aquí no están manifiestas las mutaciones simbólicas del icono de Santiago, primero apóstol, luego Matamoros, después peregrino, para reaparecer en la invasión americana como Mataindios. El icono siguió mutando hacia su identificación con *illapa* (rayo, trueno y relámpago), con el *wamani* (espíritu tutelar), hasta adoptar el nombre de una festividad ganadera y convertirse en un género musical del centro-sur andino.

Cuando hubo intentos de apropiación indígena de este icono, se les prohibió bautizar a los hijos con el nombre del Apóstol, sino que debían de hacerlo con Diego u otro. Sin embargo, en Vilcas y Lircay emergieron movimientos nativistas liderados por indígenas que dijeron llamarse Santiago. Este proceso de refuncionalización y resignificación del icono terminó, en algunos casos, asumiendo a Santiago como protector de las poblaciones indígenas. Por nuestra parte, hemos encontrado que algunas madres en Huancavelica hacían que sus hijas extrajeran un cabello de la cola del caballo de Santiago y las llevaran en medio del cuaderno con la seguridad de obtener éxito en los estudios de la institución A2.

El infierno en la pintura del Juicio Final en Huancavelica tiene la misma estructura que el lienzo de Carabuco (en La Paz) de 1684, aunque hay otros detalles diferentes; sin embargo, la composición: AI DE NOSOTROS PARA QUE PECAMOS IA NO AI REMEDIO EN EL INFIERNO ADONDE NO AI QUE VER ALGUN ORDEN SINO ETERNAL CONFUSIÓN, es igual a la redacción que existe en los infiernos de la iglesia de San Juan de Huaro y el convento de San Francisco en Cusco.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Sin embargo, no dudamos de que, en todos los casos, más allá del uso de la palabra para transmitir las categorías cristianas, fueron y son utilizados los códigos visuales para dominar al espíritu de aborígenes y demás creyentes. Precisamente, la pandemia por coronavirus de 2019 ha hecho visible que el pensamiento religioso tiene todavía una inmensa vitalidad, no solo en los pueblos quechuas sino también entre grupos ciudadanos cultos, modernos y de gran parte de la comunidad universitaria.

A lo anterior hay que añadir que cada hogar, mestizo o indígena, tiene muchos iconos de cristos, vírgenes, niños, ángeles y santos. Entre ese conjunto, la Virgen del Carmen está considerada como la que ayuda a las almas del purgatorio. No obstante, lo pictórico no es más que un mecanismo por el cual se domina al espíritu de creyentes. A lo anterior se suman otras formas de violencia religiosa mediante el empleo de códigos orales.

La violencia religiosa mediante el código oral

El ejercicio de esta violencia basada en el código oral estuvo construido mediante analogías: moneda y hostia, aceite que arde y fuego del infierno. En el contexto de estos enunciados discursivos, el hurto y la mentira son transgresiones místicamente penadas. Las palabras pueden ser veraces o falsas. En el segundo caso, los quechuas dicen que *la boca del mentiroso es la puerta al infierno*, expresión que se constituye en un signo del grado de aculturación indígena.

Los casos referidos son componentes de un conjunto de mecanismos mayores del uso del código verbal para dominar al espíritu de las poblaciones. Estos dispositivos fueron incorporados por tradición desde las enculturaciones tempranas. La población infantil ha crecido en un ambiente donde se creía en almas, condenados, diablos, cielo, purgatorio e infierno; se creía en seres diabólicos como las *qarqarias* (almas incestuosas), *mulawarmis* (espíritus de las mujeres que conviven con los curas), *umas* (cabezas voladoras), contratos con el diablo, etc.

Tanto lo pictórico como lo oral religioso están orientados a controlar, a hacer sumiso y fatalista al individuo mediante el miedo a la condenación que, en otras palabras, era el secuestro del espíritu o la colonización del imaginario de la población aborígen. Este pensamiento colonial todavía persiste. Por tanto, en estas sociedades se sigue reproduciendo y consumiendo tradiciones orales que inducen a la aceptación de que las transgresiones de las reglas, normas y valores morales, éticos y estéticos impuestos por el catolicismo son causa de la condenación.

El ser condenado, rechazado por Dios, vaga en este mundo por cierto tiempo, provoca terror y busca devorar a los seres humanos para lograr su salvación, porque las almas de las víctimas lo sustituirán en el lugar de los tormentos (Fourtané, 2015). En otros casos, el alma condenada no devora al cuerpo, sino que le extrae al alma por la nuca. La salvación es también producto de la derrota del réprobo por algún héroe. Para el campesinado, el destino final del ser condenado es el infierno. También hay la creencia de que el alma de suicidas va al infierno, mientras que la de muerte por accidente, asesinato y ejecución extrajudicial va al purgatorio.

Así llegamos a establecer que la función cultural de la condenación es fungir de control social contra las personas transgresoras de lo normal y lo correcto, estipulado por la iglesia. Entonces, la condenación, los diablos y el infierno son operadores simbólicos de las sanciones místicas. Sin embargo, las funciones implícitas se encaminan hacia el secuestro del espíritu o del imaginario de aborígenes; por tanto, se trata de un dispositivo cultural para el ejercicio de dominación.

Los efectos de la violencia religiosa en escolares

El mundo social tiene un origen y es el resultado de una construcción histórica. Está compuesto por grupos hegemónicos y subordinados, dominantes y dominados, explotadores y explotados. Un grupo tiene el poder y la autoridad, mientras que la mayoría le debe respeto y obediencia. Este proceso de construcción ha tenido por resultado la aceptación del funcionamiento del mundo tal como es, la condición subordinada se acepta como una situación natural. Esta aceptación funciona como una especie de complicidad del proceso de dominación de unos seres y la subordinación de otros.

Las instituciones (familia, escuela e iglesia) contribuyen en el posicionamiento de los individuos en la sociedad, pero al mismo tiempo son posicionados (Jiménez, 2007). Es decir, estas instituciones moldean a los sujetos según las medidas de la necesidad para el funcionamiento del sistema dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Además de las instituciones aludidas, se valen de los medios de comunicación masiva, al punto que Sartori (1998) habló de las sociedades teledirigidas, y Hopenhayn (2002) hizo notar que el consumo material se concentra en pocas manos y el consumo simbólico es ilimitado para la mayoría.

Sabido es que reglas y transgresiones se oponen. Quienes vigilan el funcionamiento de las reglas son los órdenes jurídicos y estos son la objetivación de “una correlación de fuerzas y, por lo tanto, un ‘estado de poder’” (Izaguirre, 1998, p. 17). Por su lado, las transgresiones adoptan una complejidad de formas; sin embargo, la respuesta es siempre igual, se trata de la imposición institucional del orden mediante las reglas mormadas o impuestas por la costumbre. Una de estas respuestas, de docente a estudiante, fue la aplicación de la violencia religiosa.

Si la violencia es, como propuso Izaguirre (1998), “un vínculo, una forma de relación social por la cual uno de los términos realiza su poder acumulado” (p. 8), entonces el sujeto dominante legitima su uso y deslegitima aquella que procede del subordinado. De ahí que esta pueda aplicarse en todos sus extremos y hasta en maneras más sutiles o suaves como dijera Bourdieu. Los grupos hegemónicos saben que el dominio del espíritu es un poderoso dispositivo cultural de dominación.

Se tendría que pensar en los efectos psicológicos en los niños y las niñas que, al imaginar que la ruptura de las normas y reglas impuestas por la institución, los podía llevar a recibir castigo igual que los moros por Santiago o arder en las llamas del infierno, ser objeto de tortura por los demonios o que les devoren los monstruos, o la posibilidad de arder a partir de la lengua por haber mentido.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Entonces, de una parte, el ejercicio de “la dominación simbólica es una forma suave de dominación que se ejerce con la complicidad arrancada por la fuerza (o inconsciente) de aquellos que lo sufren” (Bourdieu, 2007, pp. 80-81); por otra parte, dicho ejercicio puede adoptar una forma extremadamente violenta como en los casos estudiados.

Queda claro que el ejercicio de este tipo de violencia religiosa del personal docente hacia sus pupilos y pupilas tenía por objetivo lograr la sumisión de estos grupos ante la autoridad de aquellos, porque se introducía el miedo como un dispositivo cultural de dominación total. El trasfondo consiste en combatir a los indisciplinados que a la larga puede conducir hacia conductas subversivas, rebeldes e inmanejables (Izaguirre, 1998).

Con lo anterior se estaban reproduciendo los mecanismos de colonización del imaginario arrastrado desde tiempos de la dominación española; sin embargo, estamos también ante una función indiscutible de estas instituciones educativas de reproducir una sociedad con grupos dominantes y dominados, con distribución desigual de riquezas, poderes y participación política, de un sistema que necesita de personas sumisas, conformistas, apáticas y manipulables, en una palabra, de reproducir personas fáciles de dominar y explotar.

El miedo impuesto al estudiantado, según nos comentaron, se extendía hacia los espacios extraescolares como el del hogar, la familia y la vecindad, situación que hace notar que la aplicación de estos micro poderes se extendía hacia ámbitos más globales y se trasladaba de una generación a otra.

El uso del miedo, como dispositivo cultural, sigue vigente y es un signo que esta región arrastra, en forma de espíritu colonizado. En este sentido, ya fue planteado que la invasión española al continente americano impuso la dominación económica, política y militar, pero esencialmente aplicó la dominación cultural. El imaginario impuesto lo constituyó el infierno y los demonios, el paraíso, Dios y su corte de ángeles y santos. La colonización del imaginario fue más allá del uso de los códigos cromáticos y orales, arraigándose en lo afectivo y emotivo, en los miedos y las angustias, lo conjuntó en una cadena de pecado, culpa y punición.

Sin embargo, cuando los sujetos sociales perciben y se hacen conscientes del sometimiento a la violencia religiosa de la que son víctimas, nace en ellos un mayor sometimiento o un rechazo a los iconos de la iglesia católica, al punto de que casi que la mayoría de nuestras personas informantes aborrecen ingresar a la iglesia, se convirtieron en no creyentes o apenas son católicas no practicantes.

De las lecturas de Alonso (2008), Parker Gumucio (2008) y nuestras reflexiones, podemos sintetizar que el rechazo religioso involucra una actitud crítica, de desencanto, distanciamiento e irreligiosidad de los sujetos sociales, a los que se suman procesos de secularismo, laicismo, escepticismo, agnosticismo, anticlericalismo y ateísmo en un sector de la población, aunque la gran mayoría, incluidos los sectores profesionales que tuvieron formación universitaria, siguen todavía sometidos al pensamiento religioso imperante en estos contextos sociales.

En consecuencia, en los contextos donde se llevó a cabo la investigación, la secularización de la educación parece estar lejos de alcanzarse. Como se ha expuesto, diversos factores contribuyen a esta situación, tales como el arraigo de la religión colonial en la cultura de la región durante siglos, su papel en el mantenimiento del orden establecido y su conexión con los poderes políticos, la falta de voluntad política y la influencia en los planes de estudio, así como el temor de la iglesia a perder su influencia y poder en la educación. En resumen, estos factores han creado un imaginario social que todavía está dominado por lógicas coloniales, lo que dificulta el proceso de secularización de la educación en la región.

Conclusiones

1. La escuela, en cuanto institución autoritaria y jerarquizadora, impone un conjunto de reglas que pautan idealmente las interrelaciones cotidianas y extraordinarias entre docentes y estudiantes. No obstante, las pautas ideales entran en conflicto con la emergencia de transgresiones a las reglas impuestas. Por tanto, entre varios mecanismos, la institución, a través del personal docente, aplicó la violencia religiosa como dispositivo de coerción y control social.
2. En Huancavelica hubo casos de violencia religiosa a través del código cromático. El personal docente conducía al estudiantado a la Catedral y les hacían observar a la estatua de Santiago, cuyo corcel pisotea a tres moros, y al lienzo del Juicio Final donde las almas condenadas arden en el infierno. El mensaje fue que si no eran buenas personas serían castigadas como los moros o las almas condenadas. En Colcabamba hubo casos de esta violencia a través del código oral, que consistía en la amenaza de que los niños y un comerciante se colocaran una moneda en la lengua y que luego esta sería llevada al fuego que decían que existe en el altar de la iglesia y, si mentían, se quemarían a partir de la lengua.
3. Las reglas y transgresiones se oponen. Ante la emergencia de un abanico de praxis estudiantiles anti institucionales, una de las respuestas fue la aplicación de la violencia religiosa. En este sentido, el miedo actuó como un dispositivo cultural de dominación que, como efecto inmediato, trajo el sometimiento de escolares a la autoridad y, como efecto mediato, condicionó el rechazo a la iglesia católica por quienes fueron expuestos a este tipo de violencia.

Referencias

Alonso, A. (2008). Exclusión y diálogo en la confrontación de hegemonías. Notas sobre la relocalización de influencias en el campo religioso latinoamericano. En A. Alonso (Comp.), *América Latina y El Caribe: Territorios religiosos y desafíos para el diálogo* (pp. 15-40). CLACSO.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15910>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Antón Hurtado, F. (2015). Antropología del miedo. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 262-265. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- Barcia, R. (1887). *Diccionario general etimológico de la lengua española* (Vol. 2). Álvarez Hermanos.
- Bechelloni, G. (1996). Introducción a la edición italiana. En P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 13-24). Fontamara.
- Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Córdova, I. (1980). *Seis casos de control social en la literatura oral del valle del Mantaro* [Tesis de grado, Universidad Nacional del Centro del Perú].
- De Llano Varela, C. (2008). El miedo y sus alrededores. *Padres y maestros* (317), 27-30. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1497>
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. FCE.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- Fichter, J. H. (1974). *Sociología*. Herder Editorial.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fourtané, N. (2015). *El condenado andino. Estudio de cuentos peruanos*. IFEA, CBC.
- Gómez de Silva, G. (1999). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. FCE.
- Gramsci, A. (1974). El hombre individuo y el hombre masa. En M. Sacristán (Ed.), *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán* (pp. 281-283). Siglo XXI.
- Gruzinski, S. (2016a). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. FCE.
- Gruzinski, S. (2016b). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. FCE.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. Harcourt Brace Janovich.
- Hopenhayn, M. (2002). La aldea global entre la utopía transcultural y el ratio mercantil: Paradojas de la globalización cultural. En C. I. Degregori & G. Portocarrero (Eds.), *Cultura y globalización* (pp. 17-35). PUCP.

- Izaguirre, I. (1998). El poder en proceso. La violencia que no se ve. *Sociología y Política*, 4(10), 7-23.
- Jiménez, I. (2007). Presentación. En P. Bourdieu (Autor), *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 7-9). Siglo XXI.
- Muñoz, F. (1988). ¿Dominar y/o evangelizar? Los jesuitas y la confesión católica. *Debates En Sociología*, (12-14), 63-100. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/7093>
- Parker Gumucio, C. (2008). Mentalidad religiosa post-ilustrada: Creencias y esoterismo en una sociedad de mutación cultural. En A. Alonso, *América Latina y El Caribe: Territorios religiosos y desafíos para el diálogo* (pp. 337-364). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/alonso/>
- Presentación. Transgresiones. (2002). Desacatos. *Revista De Ciencias Sociales*, (9), 17-20. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1174/1022>
- Ricoeur, P. (2007). *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Amorrortu. https://www.academia.edu/36560568/Ricoeur_Paul_El_mal_Un_desafio_a_la_filosofia_y_teoologia
- Rojas Molina, E. J. (2010). Sobre el pecado y la fe: Reflexiones teológicas del joven Rawls. *Teorema. Revista Internacional de Filosofías*, 29(1), 115-132. <http://www.jstor.org/stable/43046809>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Taipe, G. (1999). Los valores morales en un cuento quechua. Sobre el alma condenada. En E. Maldonado (Coord.), *Tema y variaciones de literatura*, (13), 71-86. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://temayvariacionesdeliteratura.azc.uam.mx/index.php/rtv/issue/download/40/38>
- Zeballos Garibay, H. (1994). *Foucault y el poder*. Ediciones Coyoacán.

