

IGNACIO MARTÍN-BARÓ, VIOLENCIA EPISTÉMICA, PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y DECOLONIALIDAD EN LA ESCUELA

**IGNÁCIO MARTIN-BARÓ, VIOLÊNCIA EPISTÊMICA, PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO E DECOLONIALIDADE NA ESCOLA**

**IGNACIO MARTIN-BARÓ, EPISTEMIC VIOLENCE, PROCESSES OF
SUBJECTIVATION AND DECOLONIALITY AT SCHOOL**



Fabiana Pinto de Almeida BIZARRIA¹
e-mail: fabianabizarria@pucminas.br



Kátia Valéria Pereira GONZAGA²
e-mail: katia.gonzaga@unilogos.edu.eu



Antunes Rafael Kaiumba PINTO³
e-mail: antunes.pinto@iscad-huila.edu.ao



Orlando Daniel CHEMANE⁴
e-mail: orlandochemane@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Bizarria, F. P. A., Gonzaga, K. V. P., Pinto, A. F. K., Chemane, O. D. (2026). Ignacio Martín-Baró, violencia epistémica, procesos de subjetivación y decolonialidad en la escuela. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026060. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20947>



| **Enviado:** 12/02/2026
| **Modificaciones solicitadas:** 20/04/2026
| **Aprobado:** 11/05/2026
| **Publicado:** 04/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte – Minas Gerais (MG) - Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Psicología.

² Logos University International (UniLogos), París – Francia. Profesora asociada en los programas de maestría y doctorado en Educación y Universidad Lusófona. Lisboa – Portugal. Profesora asistente en el programa de maestría en Ciencias de la Educación: Educación Especial.

³ Instituto Superior de Educación de Huila (ISCED-Huila), Lubango – Angola. Profesor.

⁴ Universidad Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), Maputo – Mozambique. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.

RESUMEN: El texto analiza la violencia epistémica desde el fatalismo, examinando cómo los procesos de subjetivación están moldeados por las colonialidades. Se argumenta que el fatalismo refleja esta violencia, especialmente cuando se analiza desde la interseccionalidad y los procesos psicosociales que estructuran las identidades. A partir de una revisión narrativa, se problematiza cómo el (re)conocimiento de las colonialidades influye en las experiencias subjetivas en contextos marcados por el silenciamiento y la lógica neoliberal. Los cambios sociales exigen una reflexión crítica sobre los discursos que afirman las identidades, pero también restringen la autonomía. Así, el texto propone la construcción de nuevas narrativas y significados cotidianos que enfrenten las tensiones del neoliberalismo y promuevan la libertad, la autonomía y la justicia epistémica. Se destaca la importancia de los espacios que permiten la acción y la expresión, especialmente la escuela, como escenario para prácticas que rompan con la violencia epistémica y amplíen las posibilidades de existencia.

PALABRAS CLAVE: Memorias. Emancipación. Decolonialidad. Escuela. Identidad.

RESUMO: O texto discute a violência epistêmica a partir do fatalismo, examinando como processos de subjetivação são moldados pelas colonialidades. Argumenta-se que o fatalismo reflete essa violência, especialmente quando analisado pela interseccionalidade e pelos processos psicossociais que estruturam identidades. A partir de uma revisão narrativa, problematiza-se como o (re)conhecimento das colonialidades influencia experiências subjetivas em contextos marcados por silenciamentos e pela lógica neoliberal. As mudanças sociais exigem reflexão crítica sobre discursos que afirmam identidades, mas também restringem autonomia. Assim, o texto propõe a construção de novas narrativas e significados cotidianos que enfrentem os tensionamentos do neoliberalismo e promovam liberdade, autonomia e justiça epistêmica. Destaca-se a importância de espaços que possibilitem ação e expressão, especialmente a escola, como cenário para práticas que rompam com a violência epistêmica e ampliem possibilidades de existência.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Emancipação. Decolonialidade. Escola. Identidade.

ABSTRACT: The text discusses epistemic violence from the perspective of fatalism, examining how processes of subjectivation are shaped by colonialities. It argues that fatalism reflects this violence, especially when analysed through intersectionality and the psychosocial processes that structure identities. Based on a narrative review, it problematises how the (re)cognition of colonialities influences subjective experiences in contexts marked by silencing and neoliberal logic. Social changes require critical reflection on discourses that affirm identities but also restrict autonomy. Thus, the text proposes the construction of new narratives and everyday meanings that confront the tensions of neoliberalism and promote freedom, autonomy, and epistemic justice. It highlights the importance of spaces that enable action and expression, especially schools, as settings for practices that break with epistemic violence and expand possibilities for existence.

KEYWORDS: Memories Emancipation. Decoloniality. School. Identity.

INTRODUCCIÓN

Desde que nos abocamos al tema de la violencia epistémica (Bizarria et al., 2021, 2025b), la referencia al fatalismo y la violencia, tal como los concibe Ignacio Martín-Baró (1942-1989), se ha presentado como una posibilidad para comprender los procesos de subjetivación relacionados con la violencia desde la perspectiva del epistemicidio.

¿Hasta qué punto las estructuras de opresión moldean nuestras identidades y creencias? La violencia epistémica, al silenciar voces y narrativas, constituye una de las formas de dominación que delimitan la historia de los procesos de colonización, con especial expresión en el Sur Global.

Este texto sostiene que el fatalismo es un fenómeno vinculado a la violencia, sostenido por los procesos de subjetivación inscritos por las colonialidades y reforzado por la lógica neoliberal. Comprender, desarrollar y confrontar este fenómeno implica la deconstrucción de los discursos dominantes y la reconstrucción de narrativas desde la perspectiva de la justicia epistémica.

Se busca construir una argumentación favorable a la afirmación de que el fatalismo es un fenómeno relacionado con la violencia epistémica, frente a los procesos psicosociales engendrados por la lógica de la interseccionalidad, cuyas elaboraciones resonarían en el (re)conocimiento⁵ de las diferencias en un contexto de redescubrimiento de recuerdos silenciados y (re)construcción de identidades en espacios que posibiliten la acción (Bizarria et al., 2025a), en particular, en el contexto escolar.

Este estudio parte del rol del profesional de la psicología, considerando las reflexiones de Martín-Baró (1996) sobre su papel en el contexto de la violencia, comprometido con las realidades que viven la población y las comunidades, desde la alimentación, la vivienda, la salud y el trabajo, hasta las relaciones humanizadoras, el amor, la esperanza, la identidad y el sentido social. Además, analiza este rol dentro del marco de las elaboraciones sobre la opresión que enfrentan y la acción colectiva por la justicia y la dignidad. Como parte de este trabajo, se reconoce el análisis de los instrumentos ideológicos del Estado, que también se utilizan como una forma de violencia simbólica y epistemológica (Althusser, 1970).

⁵ La referencia al uso de paréntesis busca resaltar las tensiones inherentes al proceso de conocer y reconocer formas alternativas de ser y existir dentro del contexto de una sociedad marcada por relaciones de poder, cuyo análisis radica en la centralidad del mercado impulsado por el neoliberalismo. Estas tensiones también se observan en el análisis de Homi Bhabha (1994), quien diferencia la diversidad cultural de la diferencia cultural al argumentar que la diversidad cultural suele estar restringida y controlada por normas establecidas por la cultura dominante.

Ignacio Martín-Baró, según la definición de Waeny y Vaz de Macêdo (2019), contribuye a este debate, partiendo de la base de que su trabajo se fundamenta en la comprensión y el compromiso suscitados por las crisis sociales, las guerras civiles y la interacción entre las oligarquías, las fuerzas armadas y el clero en su país de adopción. Trabajó con la Universidad Centroamericana (UCA) en El Salvador⁶, donde abordó el terrorismo de Estado y la importancia de la autonomía popular. Además de analizar temas como el machismo, la salud mental y la violencia en el contexto de la opresión y la expresión del fatalismo, buscó comprender las percepciones y necesidades del pueblo salvadoreño, desde una perspectiva de psicología crítica, en la formación de identidades que respondieran a las demandas auténticas de la población, uniendo teoría y práctica en la lucha por la justicia y la transformación social (Gómez Lacayo, 2021).

La contribución sociocientífica de Ignacio Martín-Baró se fundamenta en una postura humanista-cristiana (Rubilar Solis, 1998), derivada de su relación con la Iglesia Católica como sacerdote jesuita, e influenciada por Paulo Freire, George Politzer, Henry Wallon, Lucien Sève, José Bléger y Enrique Pichón-Rivière. Además, Rubilar Solis (1998) afirma que su psicología es una interpretación de cuestiones “concretas”, basada en el método dialéctico, arraigada en la realidad específica de América Latina y sus largas luchas por la justicia, la libertad y la igualdad, partiendo de una comprensión del ser humano como una “configuración social”, una entidad en relación dialógica, con aproximaciones epistemológicas de los escritos de Lev Semionovitch Vygotsky.

Según Rubilar Solis (1998), el problema movilizado por la trayectoria teórica de Martín-Baró es la hegemonía, reconociendo que la psicología de su tiempo es producida por el capitalismo de origen eurocéntrico y norteamericano, cuya construcción teórica se centra en la modernización importada, el neocolonialismo que se despliega en las esferas económica, cultural y psicosocial⁷, reflejándose en la marginación estructural de una parte importante de la población, que ignora los problemas específicos de la población latinoamericana (Paredes & Veloz Serrade, 2024).

⁶ Nació en Valladolid, España.

⁷ En particular, se observa el enfoque de Ignacio Martín-Baró sobre la Teología de la Liberación en el contexto latinoamericano, influenciado por el catolicismo de la década de 1960, que se centra en análisis socioeconómicos, con preocupación social por los pobres y la liberación política de los pueblos oprimidos. Según Burton (2004), Martín-Baró fue el primero en introducir el término “Psicología de la Liberación”. Maritza Montero, quien lo adoptó de Martín-Baró, y posteriormente otros autores, como González Rey y Silvia Lane, desarrollaron un movimiento llamado Psicología Social de la Liberación, como un proyecto inspirado en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel y la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, desde la década de 1960.

En este contexto, el fatalismo se presenta como la forma en que las víctimas de la guerra y las comunidades afectadas responden a las circunstancias traumáticas sufridas, reflejando una sensación de impotencia ante un sistema que perpetúa la violencia y la opresión. A través de esta experiencia, las personas se sienten privadas de control sobre sus propias vidas y circunstancias, dada la percepción de incapacidad para cambiar su destino (Martín-Baró, 1996). La violencia y los mecanismos de control social pueden reforzar esta visión fatalista, amplificando el sentimiento de deshumanización y debilitando la capacidad de actuar. Por lo tanto, se trata de una respuesta psicológica a las condiciones opresivas instauradas por la guerra y la tortura, que contribuye a una sensación de desesperación y aceptación del propio destino (Martín-Baró, 1990).

En el contexto de la guerra, la exposición a la violencia intensa conduce a la deshumanización, empobreciendo la capacidad de pensar, comunicarse y empatizar, perjudicando la convivencia social y reflejando actitudes de desprecio por la vida humana. La violencia se adopta como respuesta a la resolución de conflictos, deteriorando las relaciones sociales y la pérdida de confianza, lo que puede perpetuarse durante generaciones (Martín-Baró, 1990). Según Costa y Barroco (2021), las explicaciones psicosociales de la violencia de Ignacio Martín-Baró reflexionan críticamente sobre el papel de la psicología para abordar las condiciones que promueven la violencia social.

Según Martín-Baró (1989), la guerra se caracteriza por una polarización extrema entre las fuerzas sociales y el uso sistemático de la violencia, lo que compromete la convivencia colectiva y las relaciones interpersonales. Como consecuencias psicosociales, la polarización social, la devaluación de las víctimas y la guerra psicológica son algunas de las repercusiones de la ideologización de la violencia (Martins & Lacerda Jr., 2018). La reconciliación y la paz, como procesos de superación, resultan de la superación de esta polarización, mediante la búsqueda de formas de diálogo y entendimiento entre los diferentes grupos sociales (Martín-Baró, 1983).

A partir de las diversas expresiones de violencia, en el camino de la problematización centrada en la discusión de Ignacio Martín-Baró, el avance analítico de la argumentación de este estudio en torno a la violencia epistémica frente al fenómeno del fatalismo adopta la revisión narrativa (Rother, 2007) como referencia metodológica, cuya selección y análisis de la literatura se basan en la interpretación personal y el análisis crítico de los autores, avanzando hacia la definición de “violencia psicosocial”.

APUNTES SOBRE VIOLENCIA PSICOSOCIAL A PARTIR DE IGNACIO MARTÍN-BARÓ

Las contribuciones de Ignacio Martín-Baró se contextualizan dentro de la realidad sociopolítica de El Salvador durante los años 1980 a 1989, un período marcado por la intensa violencia y el conflicto social (Rubilar Solís, 1998). En este contexto, argumenta que la psicología no debe importar acríticamente modelos teóricos occidentales, sino desarrollarlos a partir de las demandas y realidades locales, como una disciplina orientada a la acción, con el objetivo de lograr la transformación social y la liberación de los pueblos latinoamericanos. Al presentar la interdependencia entre el individuo y la sociedad, sitúa su visión ontológica dentro de la “Configuración Social de la Persona”, donde la identidad y las características individuales son el resultado de interacciones interpersonales continuas, producto de las relaciones sociales. Por lo tanto, las condiciones sociales, económicas y culturales influyen en la configuración de las necesidades, los valores y los comportamientos de los individuos.

En nuestro afán por profundizar en la comprensión de la violencia, tal como la define Martín-Baró, observamos la referencia de Faria y Martins (2024) a la lectura de la violencia colonial, considerando las repercusiones de la colonización en los pueblos, incluyendo las prácticas deshumanizadoras en nombre de la civilización. Además, sitúan la violencia territorial dentro de la violencia colonial, desde la perspectiva de los intereses agroindustriales que marginan a las comunidades. En ambos enfoques, afirman la necesidad de reconocer y reparar las experiencias violentas de las poblaciones históricamente oprimidas, incluyendo la reflexión sobre las repercusiones psicosociales de la violencia colonial.

En un análisis relacionado, Shalhoub-Kevorkian (2020) examina a niños palestinos, observando cómo experimentan y manifiestan su sufrimiento a causa de la violencia colonial racializada, que desplaza, hiere y oprime a la comunidad palestina. De este modo, refuerza la necesidad de que los enfoques psicológicos sean críticos y contextualizados, haciendo hincapié en el marco político y social, y adoptando prácticas que consideren las experiencias vividas por los niños y sus realidades de sufrimiento constantes, con el fin de transformar el contexto de opresión.

Upegui-Hernández (2008), en Colombia, en consonancia con los estudios de Faria y Martins (2024) y Shalhoub-Kevorkian (2020), inspirados por Martín-Baró, aborda la dimensión ética del trabajo de la psicología en favor de las comunidades oprimidas, incluyendo el esfuerzo por descolonizar el conocimiento para promover una comprensión crítica de las relaciones de poder y las desigualdades que afectan a estas comunidades. Esta ética, según Costa y Barroco

(2021), invita a la psicología a actuar más allá de las consecuencias de la violencia, centrándose principalmente en las condiciones que la generan y la difunden. Este es un trabajo que debería emprenderse en las escuelas.

Partiendo de la violencia colonial, nos referimos a la violencia epistémica, entendida como un fenómeno del colonialismo, que se refleja en el silenciamiento, el descrédito y la deslegitimación del saber, las narrativas y las identidades de las culturas subalternas (Bizarria et al., 2021, 2025a). La decolonialidad, contrariamente a la colonización, propone elaboraciones relacionadas, que implican la recuperación, la activación y la integración del saber, junto con la recuperación de la memoria ante el reconocimiento de la pluralidad de formas de vida.

Basándose en Walter Mignolo y Edgard Lander, Maldonado-Torres (2008a) emprende un análisis de la colonialidad del ser y del saber, problematizando el pensamiento occidental, que a menudo ignora las experiencias de los colonizados y difunde formas de exclusión, incluyendo repercusiones en el ámbito de la violencia que se manifiesta a nivel personal y colectivo, en la negación de la existencia y dignidad de los grupos sociales, lo que lleva a una jerarquía de seres frente al “ser” eurocéntrico.

La violencia epistémica, por lo tanto, se manifiesta en la devaluación de las tradiciones, culturas y saberes de las poblaciones colonizadas, a menudo considerados inferiores o irrelevantes. Se argumenta que la colonialidad del saber está relacionada con la del poder, donde el saber se utiliza como herramienta de control y exclusión. Maldonado-Torres (2008a) subraya que “la ‘ciencia’ (saber y sabiduría) no puede separarse del lenguaje, y que los lenguajes son el lugar donde se inscribe el saber, lo que implica que la colonialidad del poder y del saber engendra la colonialidad del ser”.

En este contexto, la investigación y la práctica psicológicas están llamadas a integrar las narrativas y experiencias de las personas marginadas y/o oprimidas. Hammack y Toolis (2015), basándose en el conflicto israelí-palestino, observan que las identidades se configuran mediante “narrativas principales” o *scripts* culturales, determinados por las interacciones sociales y los discursos dominantes. Esto permite crear espacios para superar las ideas preconcebidas y las expectativas sobre cómo deben comportarse los individuos y cómo deben contarse sus historias en relación con un grupo, lo que a menudo limita la autoexpresión (Hammack & Toolis, 2015).

Así, una fuerte identificación con el grupo puede generar resistencia a los cambios de perspectiva, especialmente aquellos que implican la interacción directa con miembros de grupos rivales o relatos contrarios a los presentados en las narrativas colectivas, lo que podría llevar al cuestionamiento y la reevaluación de las creencias internalizadas (Hammack & Toolis,

2015). El análisis de las relaciones de poder, basado en las ideas de Ignacio Martín-Baró, destaca que los individuos que se identifican con las normas de un sistema de poder tienden a apoyarlas, influenciados por sus emociones y valores. Quienes se encuentran marginados, por otro lado, pueden desarrollar creencias críticas, lo que conlleva resistencia a las normas establecidas.

En el ámbito de las metodologías decolonizadoras, se abre el debate sobre las representaciones dominantes que a menudo minimizan o ignoran las realidades vividas en contextos de opresión (Segalo et al., 2015), como el *apartheid* en Sudáfrica, la invasión rusa de Ucrania, la guerra en Siria, los conflictos en el África subsahariana, la crisis de los refugiados rohingya en Myanmar y la ocupación de Israel/Palestina. Por lo tanto, el reto de dar visibilidad a otras narrativas exige comprender la adhesión a los discursos y narrativas dominantes que silencian modos alternativos, lo que requiere creatividad para activar diferentes interpretaciones de las realidades vividas en las comunidades.

Si el movimiento busca rescatar la memoria para brindar una oportunidad para la reconstrucción de narrativas, entonces busca desnaturalizar la violencia en la vida cotidiana, como señala Zóttola (2016). Refiriéndose a las contribuciones de Martín-Baró, Zóttola (2016) menciona la necesidad de reconocer la legitimidad construida por la lógica del poder y la circularidad discursiva que incluye una comprensión del fatalismo, reconociendo que los discursos que circulan en la sociedad influyen en cómo las personas entienden la violencia y la opresión.

Según Coleman (2021), la recuperación de la memoria histórica se opone a la influencia ahistórica del neoliberalismo, que crea un “presente psicológico permanente”, que dificulta la comprensión de las opresiones institucionales que afectan a las comunidades marginadas. Como resultado de un enfoque ahistórico, el discurso dominante presenta la cultura de la violencia como responsable del ciclo de pobreza, asociada a características individuales o psicológicas, condiciones estructurales que conducen a estados de resignación y fatalismo entre la población marginada (Sánchez & Trejo, 1999). En este contexto, por ejemplo, se niega el conocimiento ancestral por considerarse incapaz de contribuir al presente, producto de una cultura colonizadora, mientras que en África, la sabiduría de los ancianos, que alguna vez fue importante, ahora se descuida y/o margina (Nyerere, 1967), ignorando sus saberes y culturas.

Zóttola (2016) se refiere a la idea de “hermenéutica psicosocial” como un enfoque metodológico para comprender las dinámicas que generan violencia y opresión, fomentando la comprensión desde los contextos en los que ocurren los actos de violencia, analizando las

condiciones sociales, políticas y económicas que posibilitan la aparición de actos opresivos y considerando las normas sociales que sustentan estructuras y comportamientos. Esto implica cuestionar las justificaciones de la violencia cotidiana y sus sutiles manifestaciones, e incentivar la reflexión crítica sobre cómo estas realidades se aceptan sin cuestionamiento.

Martín-Baró (1988) inicia este debate afirmando la necesidad de un proceso de despolarización social que permita superar la división y el conflicto entre los distintos grupos de la sociedad, promoviendo la comprensión mutua y el respeto a las diferencias, como un nuevo contrato social basado en los principios del diálogo, el respeto y el reconocimiento de los derechos humanos. Solo así, cita Martín-Baró (1988), se puede asumir la sanación de las relaciones sociales afectadas por la guerra, permitiendo a las personas elaborar su historia en un contexto diferente donde prevalezcan la paz y la cooperación. Para ello, la psicología desempeña un papel fundamental en el esfuerzo por contribuir a políticas y prácticas que reconozcan el impacto del trauma psicosocial, con repercusiones en el ámbito de las estructuras sociales.

Así, siguiendo a Ignacio Martín-Baró, las situaciones límite, e incluso las experiencias en “territorios del miedo”, sugieren que los enfoques del trauma psicosocial deben ir más allá de la compensación económica, considerando el impacto psicológico y social de la violencia, que no se limita a aspectos correctivos o morales, sino que debe abordar las relaciones entre las víctimas y la responsabilidad social en relación con los actos de violencia. En este contexto, Moffett (2024) afirma la importancia del diálogo y la negociación entre las partes involucradas, sugiriendo que la reparación debe trascender un enfoque correctivo o de justicia moral. Desde un punto de vista práctico, en lo que respecta a África, cabe mencionar el trabajo desarrollado por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación creada por el gobierno sudafricano post-*apartheid*. Esta comisión llevó a cabo un proceso que permitió que las víctimas fueran escuchadas y sus historias contadas, en un clima de respeto hacia ellas y su sufrimiento, estableciendo así un verdadero diálogo (Tutu, 2000).

Los análisis psicosociales de la violencia, interpretados por Ignacio Martín-Baró en sus lecturas histórico-culturales dentro de contextos cotidianos, enriquecen la comprensión de cómo las experiencias subjetivas y psicosociales se entrelazan en la vivencia de la violencia. La violencia se reconoce como producto de las relaciones sociales, que expresa y canaliza intereses de clase dentro de un contexto determinado por conflictos sociales (Martins & Lacerda Jr., 2014). La desnaturalización de la violencia es fundamental, pues cuanto más se trivializa, más arraigadas se vuelven las raíces de este tipo de relación humana. Para Martín-Baró (1998), la

violencia es una relación social cuyos recursos se utilizan para garantizar intereses y privilegios de clase.

La dimensión psicosocial se reconoce a la luz de los mecanismos psicológicos que influyen en la percepción, interpretación y respuesta de los individuos a sus realidades sociales y políticas, que involucran emociones, identidades, valores y creencias integrados en un sistema de relaciones de poder. Martín-Baró (2014), al afirmar que “la psicología, la práctica psicológica teórica y aplicada, como cualquier otra actividad, está condicionada por intereses sociales en competencia” (pp. 592-593), sostiene que la psicología debería “ser consciente de su condicionamiento social y que, en lugar de asumir una supuesta asepsia científica, debería partir de una clara conciencia de sus supuestos, su inserción social y, por lo tanto, *las posibilidades y los límites de su propia perspectiva*” (p. 593).

Partiendo de esta premisa, Martín-Baró (2014) entiende que las relaciones humanas se definen por dinámicas de poder, y que cualquier análisis de estas interacciones debe considerar estos aspectos. La comprensión del funcionamiento del poder puede capacitar a individuos y grupos para impulsar un cambio social significativo, reconociendo, principalmente, que las estructuras coloniales configuran los procesos de subjetivación dentro del ámbito de las interacciones sociales inscritas en las formas de vida neoliberales, como se analiza en Bizarria (2025). Entre las instituciones sociales que requieren comprensión y análisis en este contexto se encuentran las escuelas, que serán objeto de nuestra reflexión a continuación.

NEOLIBERALISMO, ESCUELA Y VIOLENCIA EPISTÉMICA

Según Costa (2024), Martín-Baró critica la forma en que se abordan la salud mental y el sufrimiento psicológico en el contexto neoliberal, reduciéndolos a síntomas y diagnósticos, argumentando que el sufrimiento psicológico refleja expresiones de fuerzas sociales o estructurales con repercusiones en las subjetividades. Costa (2024) relaciona este contexto con la creciente medicalización de la vida cotidiana y la patologización de las experiencias emocionales, que se ha ido intensificando desde 1970. Como resultado, se responsabiliza a los individuos de su sufrimiento psicológico, aumentando la culpa y la autocrítica, desviando la atención de los problemas sociales relacionados, lo que se refleja en sentimientos de angustia, frustración y desesperanza, fomentando relaciones de competitividad y consumismo.

Las colonialidades, como continuación de la lógica colonial en contextos contemporáneos, se inscriben en procesos subjetivos desde la perspectiva de dinámicas psicosociales basadas en valores que sustentan las representaciones de sí mismos y del mundo.

Esta dinámica se moviliza mediante relaciones de poder, circunscritas por patrones culturales, identitarios y epistémicos legitimados como universales, que clasifican formas alternativas a la condición marginal, cuyas subjetividades reflejan la opresión de los cuerpos y el saber, naturalizando relaciones de desigualdad que reproducen la subyugación en forma de creencias de inferioridad (Santos & Passos, 2024).

Por consiguiente, la crítica al colonialismo centró su atención en sus manifestaciones más sutiles y persistentes. Entre ellas destacan las diversas formas de lo que se conoce como la “colonización de la mente”. Esta es una forma de “violencia epistémica” que, sin duda, es tarea de los filósofos ayudar a identificar y combatir (Dascal, 2009). Así, los sistemas de opresión que reproducen la división de clases se mantienen mediante la violencia estructural, con repercusiones psicosociales que deshumanizan y polarizan a la sociedad en general, vaciando la dimensión política (Bizarria et al., 2020).

La ideologización de la violencia se manifiesta en las relaciones sociales bajo el capitalismo como un fenómeno inherente a la estructura social e histórica, que debe analizarse dentro de su contexto. Según Martins y Lacerda Jr. (2018), la necesidad de desnaturalizar y criticar la ideología que sustenta la violencia y su percepción social refleja un paso importante hacia una psicología inspirada en los principios de Martín-Baró. La relación entre ideología y violencia es fundamental para Martín-Baró, quien afirma que las ideologías dominantes legitiman la violencia al tiempo que configuran las percepciones de los sujetos sobre lo que es aceptable o inaceptable en la sociedad (Costa & Barroco, 2021). Estos medios abarcan desde manifestaciones semióticas de autoridad, pasando por la sobreestimación de algunas fuentes epistémicas de autoridad y la devaluación de otras, hasta el recurso a formas de discriminación observables y encubiertas, haciendo uso de la recompensa o el castigo socioeconómico y la coerción violenta absoluta (Dascal, 2009).

En este contexto, Martín-Baró (1984) sostiene que la salud mental refleja las relaciones sociales y la cohesión comunitaria, siendo la vida en comunidad y las interacciones humanas fundamentales para el desarrollo emocional y social. El éxodo forzoso de poblaciones, por ejemplo, conlleva la pérdida de hogares y la experiencia de eventos traumáticos profundos, debilitando los tejidos sociales, dado que las personas desplazadas enfrentan un estado continuo de inseguridad e indefensión, lo que a menudo interrumpe el proceso de duelo y dificulta la continuidad de las redes de apoyo, causando un efecto devastador en la identidad y el bienestar psicológico. Quienes se encuentran en situaciones vulnerables se ven aún más debilitados por la estigmatización que afecta la autoestima de las víctimas, generando dificultades para

reconstruir sus vidas en una sociedad que con frecuencia los considera “otros” (Martín-Baró, 1984).

La omnipresencia de la violencia crea un entorno impregnado de miedo y desconfianza, comprometiendo la salud mental colectiva. El miedo, arraigado en la violencia, se convierte en una limitación que afecta la vida cotidiana, un impacto que se refleja en las relaciones familiares y sociales, erosionando la capacidad de empatía y comprensión mutua (Martín-Baró, 1984). Por lo tanto, Paredes y Veloz Serrade (2024) observan que la violencia se refleja en los procesos subjetivos de las víctimas de la opresión estructural, sugiriendo la recuperación de la memoria colectiva e individual sobre experiencias traumáticas para fortalecer la identidad colectiva, lo que posibilita la capacidad de acción de los grupos populares, con el objetivo de lograr la transformación social y la promoción de la justicia epistémica (Oliveira et al., 2014).

Desde la perspectiva de una psicología de la liberación, basada en la capacidad de respuesta (Gonzaga & Amozou, 2024), el objetivo es encontrar respuestas a las necesidades emergentes de elaboración sobre la violencia del contexto contemporáneo, buscando justicia epistémica, equidad y el reconocimiento de la diferencia, que deberían constituir los pilares que apunten a la recuperación de las memorias y la reconfiguración de las subjetividades.

La violencia en las escuelas, en distintos contextos alrededor del mundo, puede relacionarse con los temas analizados hasta ahora, como la violencia epistémica, las colonialidades, el fatalismo y la construcción de narrativas alternativas. En este contexto, es importante reconocer lo que afirma Althusser (1979): que el aparato represivo del Estado “funciona mediante la violencia”, mientras que los aparatos ideológicos del Estado *funcionan “mediante la ideología”*. Ambos se articulan y fortalecen en diferentes contextos sociales, incluyendo la escuela.

La violencia epistémica se manifiesta en las escuelas cuando ciertos conocimientos, identidades e historias son sistemáticamente marginados en detrimento de otros. Los currículos escolares, en general, en países colonizados como Brasil y en países africanos, aún reflejan perspectivas eurocéntricas, deslegitimando las culturas y los conocimientos locales. Esta anulación de narrativas diversas crea un entorno de exclusión que contribuye a la violencia simbólica y estructural en las escuelas. Esta exclusión, a su vez, puede generar tensiones y actos de violencia relacionados, por ejemplo, con la identidad cultural y racial, muy presentes en la actualidad, como se analiza en Bizarria et al. (2025c).

La influencia colonial se manifiesta en las condiciones de las escuelas y los sistemas educativos, especialmente en contextos marginados caracterizados por la precariedad

estructural y la escasez de recursos. Estas condiciones, asociadas a las desigualdades sociales y económicas, fomentan las tensiones y la violencia en el entorno escolar, reforzando las prácticas autoritarias y generando miedo, ansiedad e inseguridad en las aulas. Este contexto puede generar sentimientos de desvalía y fatalismo, asociados al abandono escolar y al fracaso escolar. Vinculado a la violencia epistémica, el fatalismo lleva a estudiantes y educadores a normalizar los conflictos y la violencia como parte inevitable de la vida escolar, lo que dificulta la creación de entornos más seguros e inclusivos.

Las tecnologías y las dinámicas digitales también están entrelazadas con la violencia en las escuelas, especialmente en forma de *cyberbullying*. Este tipo de violencia refleja la imposición de narrativas dominantes y la exclusión digital, donde las voces son silenciadas o atacadas a través de plataformas en línea (Mariano et al., 2025). La lógica neoliberal de validación en las redes sociales intensifica las tensiones entre los jóvenes y puede favorecer episodios de violencia dentro y fuera de la escuela (Bizarria et al., 2022). En este contexto, los sistemas de inteligencia artificial también pueden reproducir discursos asociados con la dominación y la violencia simbólica y epistémica. Fanon (2021), en este sentido, denunció la colonización de la subjetividad, el lenguaje y el conocimiento, practicada actualmente por la inteligencia artificial, que se refleja como “racismo” epistémico.

Moreno Artal (2005) afirma que la violencia en las comunidades escolares exige enfoques interdisciplinarios que involucren a escuelas, familias y gobierno, considerando factores como la pobreza, el abandono, el desempleo y las experiencias asociadas a una cultura de violencia. En este contexto, se hace necesaria la construcción de la mediación de conflictos en la vida educativa cotidiana. Lizarralde Jaramillo (2012) recuerda que Martín-Baró creía en la capacidad de la educación para generar cambios significativos, cultivando una cultura de paz y solidaridad, a pesar del clima de violencia.

Inspirada por Ignacio Martín-Baró, Lizarralde Jaramillo (2012) observa que el miedo y la deshumanización, entrelazados en las dinámicas culturales que impregnan los entornos educativos, también pueden afectar la forma en que las comunidades se relacionan y se educan. Para ello, cita los “territorios del miedo”, áreas donde una cultura de desconfianza y los impactos psicológicos de la violencia afectan la vida escolar cotidiana, lo que lleva a la naturalización del miedo como parte de la existencia. Esto influye en la cultura escolar, las prácticas de socialización y el contexto de aprendizaje, normalizando comportamientos agresivos donde los individuos o grupos son vistos como menos humanos, justificando la

violencia contra ellos y fomentando la falta de empatía entre los jóvenes y hacia la escuela y la educación.

Por otra parte, al estudiar el contexto escolar y la noción de trauma psicosocial, Moreira y Guzzo (2015, 2016, 2017) amplían la definición de Martín-Baró de “situación límite”, entendida como un conjunto de circunstancias cotidianas críticas que revelan la relación entre el sujeto y la sociedad, dilucidando la formación de la subjetividad en las interacciones sociales. Representa, por lo tanto, momentos o circunstancias que afectan significativamente a los estudiantes, como crisis personales, conflictos sociales o dificultades de aprendizaje. A partir de la identificación de una situación límite, también es posible transformar las crisis en oportunidades de crecimiento y aprendizaje, explorando las posibilidades de acción y desarrollo que estas situaciones ofrecen.

Según Guzzo et al. (2015), la trivialización de la educación bajo la influencia del neoliberalismo se refleja en la presencia de violencia en las comunidades, lo cual afecta directamente el entorno escolar. Las dificultades económicas de las familias, como el desempleo y la informalidad, repercuten en la capacidad de los niños para asistir a la escuela y concentrarse en sus estudios, y la dificultad para acceder a una atención médica adecuada también puede perjudicar el desarrollo estudiantil.

El contexto educativo fomenta la comprensión del fatalismo como una expresión de violencia epistémica, marcada por la incredulidad ante la violencia, los conflictos sociales y las relaciones de poder. En la obra de Martín-Baró, el miedo y el trauma psicosocial debilitan la capacidad de actuar. En el entorno escolar, esto se manifiesta en la interpretación de la agresión y la rebelión desde perspectivas homogeneizadoras que silencian las diferencias, los conflictos y las relaciones de poder, como se refleja en Martín-Baró (1990) y Maldonado-Torres (2008b).

Así, los recuerdos de experiencias pueden dar lugar a narrativas y voces silenciadas en muchos aspectos, lo que fomenta la comprensión analítica, entendiéndolas políticamente, mientras que garantizar un espacio habilitador para la reconstrucción identitaria puede ser un camino potente para “posponer el fin del mundo”⁸. Y, en este camino, como afirma Viñas (2018), “conocer las muchas historias... nos permitirá reconocer que hay muchas y muy diversas maneras de dialogar con los demás y con el mundo” (p. 104, traducción nuestra). Y, además, “visitar el pasado... buscando en él herramientas de comprensión para la reconstrucción del curso de la vida, cuando ha sido dañado, y quizás desencadenando procesos resilientes de

⁸ En referencia a la obra *Ideas para postergar el fin del mundo* (2019), de Ailton Krenak.

reflexión para combatir y resistir (activamente) el miedo a la libertad y la diferencia” (Viñas, 2018, p. 105). Y, finalmente,

entendemos que el tiempo está vivo. Esta memoria está viva y el impulso de poder palpita en ella. También reconocemos que existe un tiempo superior al cronológico, mucho más poderoso y místico: el tiempo humano, que exige y clama a diario. (Viñas, 2018, p. 105)

Así, la lucha por el (re)conocimiento de las diferencias a través de una psicología de las ausencias, siendo “aquella que busca conocer, validar y dar crédito a alternativas en términos de formas de ser, vivir, amar, trabajar, sentir, parecer, nutrir, consumir, diferentes de las tradicionales o consideradas como las únicas válidas” (Veronese, 2008, p. 33), en un contexto de rescate de recuerdos silenciados y (re)construcción de identidades capacitadas para la acción.

Melo (2022), citando a Michael Pollak, afirma que la recuperación de la memoria implica la selección y construcción de narrativas que pueden utilizarse para afirmar identidades y reivindicar derechos, ampliando las contribuciones al campo de la violencia simbólica con inspiración de Pierre Bourdieu (1989), en el sentido de la imposición de significados y valores por parte de grupos dominantes. Así, “por definición, *reconstrucción a posteriori*, la narrativa de vida ordena los acontecimientos que marcaron una vida. Todo sucede como si *la coherencia y la continuidad fueran comúnmente admitidas como signos distintivos de una identidad asegurada*” (Pollak, 2010, p. 45).

Se entiende provisionalmente, a partir de los estudios presentados, que el reto de comprender la violencia epistémica desde una perspectiva fatalista permite a la psicología comprometida, como argumenta Martín-Baró, reconocer las colonialidades que operan en los procesos subjetivos relacionados con los contextos históricos y culturales de la identidad.

Por lo tanto, se aboga por una ética del cuidado comprometida con la producción de salud y con lecturas contextualizadas de la violencia psicosocial y epistémica, considerando los tiempos, espacios y territorios de la vida colectiva. En diálogo con Martín-Baró, el objetivo es evitar que se reproduzcan formas de violencia epistémica en nombre de la lucha contra la opresión. Esta comprensión exige una mayor reflexión en el ámbito de las lecturas sobre los significados del ejercicio de la “concientización” en relación con las representaciones de “opresor” y “oprimido”, tal como se expresa en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien influyó en la Psicología de la Liberación de Martín-Baró.

Al asumir la concientización como horizonte del quehacer psicológico... No hay persona sin familia, aprendizaje sin cultura, locura sin orden social; por lo tanto, no puede haber un yo sin un nosotros, ningún conocimiento sin un sistema simbólico, ningún trastorno que no remita a normas morales y normalidad social. (Martín-Baró, 1996, p. 17)

Aquí, Martín-Baró (1996) incluye la idea del compromiso de la psicología con la acción en atención a la libertad y la autonomía, anclada en la justicia epistémica, la equidad y el reconocimiento de la diferencia.

CONSIDERACIONES FINALES

A continuación, retomaremos algunos aspectos abordados a lo largo de las reflexiones analizadas, relacionados con la violencia epistémica, con el fin de presentar propuestas decoloniales como una invitación a la crítica, la acción y la producción de diferentes enfoques sobre el tema de la violencia en el contexto escolar.

El fatalismo puede entenderse como un efecto de la violencia epistémica, que debilita las posibilidades de acción mediante la exclusión y la deslegitimación de las experiencias sociales. Vinculado al colonialismo y a la lógica neoliberal, enfrentarlo requiere la construcción de significados que favorezcan la acción colectiva y otras formas de existencia social.

Esta confrontación exige un reposicionamiento ético y político de la psicología y otros campos del conocimiento, considerando los contextos de opresión, autonomía y libertad. Reconocer las colonialidades presentes en los procesos subjetivos implica repensar las prácticas y valorar las diferentes formas de conocimiento y experiencias. Superar el fatalismo puede favorecer el reconocimiento de memorias silenciadas, identidades y posibilidades de transformación social.

La decolonización, en este sentido, busca superar el fatalismo ofreciendo perspectivas alternativas que valoren el conocimiento local y promuevan la autonomía individual. Estimula la imaginación de futuros diversos y emancipadores, desafiando la imposición de narrativas hegemónicas. En este camino, la psicología de las ausencias destaca la importancia de reconocer y llenar los vacíos de significado creados por el silenciamiento colonial, rescatando narrativas marginadas y reconfigurando identidades que puedan actuar de manera activa y transformadora. Confrontar la violencia epistémica y empoderar a las identidades para que

actúen son pasos fundamentales en este proceso, considerando la participación activa en la promoción de cambios estructurales.

En el ámbito escolar, la violencia en todas sus formas refleja dinámicas globales de opresión y exclusión. Combatirla requiere acción inmediata y esfuerzos estructurales para deconstruir las colonialidades, superar el fatalismo y promover la justicia epistémica. La psicología y la educación pueden liderar este movimiento, actuando como herramientas para la emancipación y la construcción de entornos escolares que celebren la diversidad, la equidad y la inclusión, permitiendo la creación de espacios inclusivos y seguros (Bizarria et al., 2022). Por ejemplo, incorporar la justicia epistémica y la equidad en los currículos, valorar las culturas locales y promover un entorno escolar que respete las diferencias puede prevenir la violencia al valorar las tradiciones locales.

Como limitaciones, la revisión narrativa se sustenta en un campo reflexivo anclado en un conjunto de autores situados dentro de una perspectiva epistemológica específica, particularmente dentro de las matrices del saber social e histórico, asumiendo una lectura dialéctica. Considerando la pluralidad epistémica, se entiende que el argumento emprendido puede ampliarse a partir de diferentes lecturas sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas y movilizar discursos y prácticas sociales atentas a las dinámicas educativas, tan vivas en sociedades que priorizan las interacciones sociales producidas en sus espacios.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (J. J. M. Ramos, Trad.). Martins Fontes.
- Bhabha, H. K. (1994). *O local da cultura* (M. Ávila, E. L. L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trans.). Editora UFMG.
- Bizarria, F. P. A. (2025). Uma crítica decolonial ao fazer investigação ação participativa (IAP) em psicologia. In M. L. G. Schmidt, L. O. Borges, S. C. Barbosa, & F. F. Oliveira (Orgs.), *Desafios metodológicos ao pesquisador socialmente engajado* (pp. 93–110). Leopoldianum.
- Bizarria, F. P. A., Ipiranga, A. S. R., & Barbosa, F. L. S. (2021). Violência epistêmica e contexto educacional em tramas: Configuração de um velho novo campo de pesquisa. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais* (pp. 1–7). <https://www.even3.com.br/anais/viicbeo2020/386859-violencia-epistemica-e-contexto-educacional-em-tramas--configuracao-de-um-velho-novo-campo-de-pesquisa/>
- Bizarria, F. P. A., Figueredo, I. B., Cavalcante, S. N., Silva, E. J. D., & Barbosa, F. L. S. (2022). Políticas públicas de saúde para a juventude: Estudo bibliométrico e agenda de pesquisa com base na Web of Science. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(10), 3975–3985. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022710.04812022>
- Bizarria, F. P. A., Madureira, M. M., Pinheiro, L. V. S., & Barbosa, F. L. S. (2025a). Atenção psicossocial e o enfrentamento à violência no contexto escolar: Aproximações analíticas entre o campo simbólico, ontológico e epistêmico. *Da Investigação às Práticas*, 15(2), e433. <https://doi.org/10.25757/invep.v15i2.433>
- Bizarria, F. P. A., Tassigny, M. M., Barbosa, F. L. S., & Freire, J. C. S. (2020). Inovação e gestão universitária no campo decolonial: Estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. *Organizações & Sociedade*, 27(95), 855–879. <https://doi.org/10.1590/1984-9270959>
- Bizarria, F. P. A., Pinheiro, L. V. S., Barbosa, F. L. S., & Silva, B. C. (2025b). Violence at work in the series *The Office* from the perspective of epistemicide. *Contextus*, 23, e94611. <https://doi.org/10.36517/contextus.2025.94611>
- Bizarria, F. P. A., Pinheiro, L. V. S., Silva, A. C. M., & Barbosa, F. L. S. (2025c). Vivências, afetos e espaços habilitadores às interações sociais: Ensaio de abordagem à saúde mental e extensão universitária na perspectiva de Vygotsky e González Rey. *Plurais*, 10, e025021. <https://doi.org/10.29378/plurais.v10i00.21590>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Bertrand Brasil.
- Burton, M. (2004). La psicología de la liberación: Aprendiendo de América Latina. *Polis*, 1(4), 101–124.

- Coleman, B. R. (2021). Managing the disconnect: A critical case study of neoliberalism in youth development practice. *Journal of Community Psychology*, 49(4), 907–926. <https://doi.org/10.1002/jcop.22350>
- Costa, A. K. O. (2024). Aspectos sociopolíticos do sofrimento psíquico: Desesperança, individualização e controle das subjetividades como estratégias neoliberais. *Perspectivas Sociais*, 10(1), 108–127. <https://doi.org/10.15210/rps.v10i01.26902>
- Costa, M. L. E. S., & Barroco, S. M. S. (2021). Violência e a práxis da psicologia: Contribuições de Ignacio Martín-Baró. *Germinal*, 13(3), 66–86. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47181>
- Dascal, M. (2009). Colonizando e descolonizando mentes. *Cadernos IHU Ideias*, 7(118), 1–27.
- Fanon, F. (2021). *Racismo e cultura*. Terra Sem Amos.
- Faria, L., & Martins, C. (2024). Violência colonial e efeitos psicossociais: Diálogo entre experiências Kaiowá e Guarani e escritos de Martim-Baró. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 24, e66509. <https://doi.org/10.12957/epp.2024.66509>
- Gómez Lacayo, J. P. (2021). La guerra nuestra de cada día: História, violencia y pensamiento crítico en Ignacio Martín-Baró. *Ístmica*, 28(1), 11–32. <https://doi.org/10.15359/istmica.28.2>
- Gonzaga, K., & Amozou, K. (2024). Guiando as organizações do futuro: Uma reflexão sobre o manifesto da liderança responsiva e do paradigma evolucionário nas organizações de educação no Brasil. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas*, 9(2), 46–61.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2015). Everyday life and public elementary school in Brazil: A critical psychological intervention model. *Outlines*, 16(2), 71–87. <https://doi.org/10.7146/ocps.v16i2.22995>
- Hammack, P. L., & Toolis, E. (2015). Putting the social into personal identity: The master narrative as root metaphor for psychological and developmental science: Commentary on McLean and Syed. *Human Development*, 58(6), 350–364. <https://doi.org/10.1159/000446054>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lizarralde Jaramillo, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: Estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21–39. <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- Maldonado-Torres, N. (2008a). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade (I. M. Ferreira, Trad.). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71–114. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Maldonado-Torres, N. (2008b). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61–72. <https://doi.org/10.25058/20112742.339>

- Mariano, L. O., Moura, L. S., Mattos, R. H. P., Bizarria, F. P. A., & Kind, L. (2025). Faces of exclusion: The "social," the "digital" and "digital racism" in a decolonial critical essay. *Frontiers in Sociology*, 10, 1534313. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1534313>
- Martín-Baró, I. (1983). Polarización social en El Salvador. *Estudios Centroamericanos*, 38(412), 129–142. <https://doi.org/10.51378/eca.v38i412.8900>
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. *Estudios Centroamericanos*, 39(429–430), 503–514. <https://doi.org/10.51378/eca.v39i429-430.8790>
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(28), 123–141.
- Martín-Baró, I. (1989). Los medios de comunicación masiva y la opinión pública en El Salvador de 1979 a 1989. *Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de la Latin American Studies Association*, San Juan, Puerto Rico.
- Martín-Baró, I. (1990). Trabajador alegre o trabajador explotado: La identidad nacional del salvadoreño. *Revista de Psicología de El Salvador*, 9(35), 147–172.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.
- Martín-Baró, I. (2014). Processos psíquicos e poder (F. Lacerda, Trad.). *Psicologia Política*, 14(31), 591–608.
- Martins, K. O., & Lacerda Jr., F. (2014). A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: Uma apresentação. *Psicologia Política*, 14(31), 569–589.
- Martins, K. O., & Lacerda Jr., F. (2018). Ideologização da violência no capitalismo: Contribuições da psicologia da libertação de Martín-Baró. *Gerais*, 11(2), 221–235. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110204>
- Melo, R. M. (2022). Quem deve lembrar e o que deve ser lembrado: Disputas simbólicas pela memória social no quilombo Machadinho/RJ. *PragMATIZES*, 12(22), 396–420. <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v12i22.49971>
- Moffett, L. (2024). Reparations as balance. *Journal of Social Philosophy*, 55(4), 624–642. <https://doi.org/10.1111/josp.12523>
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2015). Do trauma psicossocial às situações-limite: A compreensão de Ignacio Martín-Baró. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 569–577. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300021>
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite: Atuação crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 204–215. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>

- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e141683. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i41683>
- Moreno Artal, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Educación*, 29(2), 139–155. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V29I2.2244>
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for self-reliance*. Government Printer.
- Oliveira, L. B., Guzzo, R. S. L., Pondian Tizzei, R., & Silva Neto, W. M. F. (2014). Vida e a obra de Ignacio Martín-Baró e o paradigma da libertação. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 3(1), 205–230.
- Paredes, A., & Veloz Serrade, J. (2024). La función crítica de la psicología de la liberación latinoamericana ante las dictaduras cívico-militares en la región: Uma análise de três textos fundadores. *Caderno de Letras*, 48, 167–183. <https://doi.org/10.15210/cdl.vi48.26985>
- Pollak, M. (2010). A gestão do indizível (G. Anjos, Trad.). *WebMosaica*, 2(1), 9–49.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v–vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Rubilar Solis, L. (1998). Ignacio Martín-Baró: Figura emblemática de la Psicología Social Latinoamericana. *Revista de Psicología*, 7, 81–88. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.1998.18763>
- Sánchez, E., & Trejo, Z. (1999). Estructura social y personalidad en la obra de Ignacio Martín Baró. *Revista de Psicología Social*, 14(2–3), 145–158. <https://doi.org/10.1174/021347499760259912>
- Santos, C. B. O., & Passos, R. G. (2024). As contribuições críticas de Ignacio Martín-Baró: Notas sobre saúde mental, fatalismo e guerra. *Serviço Social & Sociedade*, 147(2), e6628409. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.409>
- Segalo, P., Manoff, E., & Fine, M. (2015). Working with embroideries and counter-maps: Engaging memory and imagination within decolonizing frameworks. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 342–364. <https://doi.org/10.5964/jspp.v3i1.145>
- Shalhoub-Kevorkian, N. (2020). Gun to body: Mental health against unchilding. *International Journal of Applied Psychoanalytical Studies*, 17(2), 126–145. <https://doi.org/10.1002/aps.1652>
- Tutu, D. (2000). *No future without forgiveness*. Doubleday.
- Upegui-Hernández, D. (2008). Rethinking the role of Escuelas Nuevas and social capital in Colombia through the lens of peace-building and reconciliation. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 2(1), 21–29. <https://doi.org/10.1375/prp.2.1.21>
- Veronese, M. V. (2008). *Psicologia social e economia solidária*. Idéias & Letras.

- Viñas, R. L. (2018). Memoria y prospección. In J. H. Melguizo Posada (Ed.), *Cultura de paz, palabra y memoria: Un modelo de gestión cultural comunitario* (4.ª ed., pp. 102–107). Fondo de Cultura Económica.
- Waeny, M. F. C., & Vaz de Macêdo, C. M. (2019). A importância do contexto histórico: El Salvador e Ignacio Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, 31, e187485. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31187485>
- Zóttola, L. (2016). Violencia autorizada: Formas y disfraces. *E-Cadernos CES*, 25, 83–92. <https://doi.org/10.4000/eces.2069>

CRediT Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** Agradecemos a la Pontificia Universidad Católica (PUC) por el apoyo brindado a través del proyecto de extensión que dio origen a este artículo.
 - ☐ **Financiación:** No.
 - ☐ **Conflictos de interés:** Los autores declaran que no existen conflictos de interés.
 - ☐ **Aprobación ética:** El estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos de la investigación. No fue necesaria la aprobación de un comité de ética.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los datos y materiales utilizados se encuentran disponibles en el presente artículo.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** Fabiana Bizarria y Kátia Gonzaga contribuyeron a la concepción, el desarrollo y la estructuración del artículo. Antunes Pinto y Orlando Chemane contribuyeron a la revisión y la versión final del manuscrito.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisión, diagramación, normalización y traducción

