



Educación Física y Ciencia, vol. 18, nº 1, e005, junio 2016. ISSN 2314-2561
 Universidad Nacional de La Plata
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 Departamento de Educación Física

Análisis del cuerpo y la educación como objetos de la violencia simbólica. Un enfoque posible desde la mirada de Pierre Bourdieu¹

Analysis of body and education as objects of symbolic violence. One possible approach from the perspective of Pierre Bourdieu

Nicolás Patierno*

* Universidad Nacional de La Plata, Argentina | nicolaspatierno@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Cuerpo
 Educación
 Violencia simbólica
 Reproducción
 Modernidad

RESUMEN

El artículo se propone analizar los conceptos cuerpo y educación, propuestos por Pierre Bourdieu, en diversas obras de su autoría. Centrando la mirada en los conceptos mencionados como recursos de dominación en manos de los Estados Modernos, el texto busca desarrollar la hipótesis reproductivista que asocia dichos términos al establecimiento y afianzamiento de un orden social determinado. Asumiendo una metodología histórica-hermenéutica basada en la revisión de fuentes primarias y secundarias, el objetivo del presente artículo radica en el rastreo de dichos conceptos a través de sus principales libros traducidos al castellano. Entre éstos se encuentran la compilación de artículos *Capital cultural, escuela y espacio social; El sentido práctico y Meditaciones Pascalianas* como escritos fundamentales a la hora de interpretar los conceptos de cuerpo y educación asociados a los recursos modernos de dominación. Al mismo tiempo, la propuesta de análisis incluye un diálogo con perspectivas relativamente contemporáneas a la obra de Bourdieu; entre estos se encuentran Foucault y Althusser, como autores cuyas propuestas teóricas pueden entrelazarse con el enfoque de Bourdieu, enriqueciendo los debates teóricos hacia el interior del artículo.

KEYWORDS

Body
 Education
 Symbolic Violence
 Reproduction
 Modernity

ABSTRACT

The article analyzes the body and education concepts proposed by Bourdieu in several of his works. Focusing on the concepts mentioned as sources of domination in the hands of modern states, the text seeks to develop the reproductivist hypothesis that associates those terms to the establishment and consolidation of a certain social order. Assuming a historical-hermeneutic methodology based on the review of primary and secondary sources, the objective of this article is tracking these concepts through his major books translated into Spanish. These include the compilation of articles appointed *Reproduction in Education, Society and Culture; Practical Reason and Pascalian Meditations* as key to interpreting the concepts of body and education associated with modern education resources domination. At the same time, the proposed analysis includes a relatively contemporary dialogue with the perspective of the Bourdieu's work; these include Foucault and Althusser, as authors whose theoretical proposals can mingle with the approach of Bourdieu, enriching the theoretical debates into the article.

Recibido: 3 de febrero de 2016 | Aceptado: 26 de mayo de 2016 | Publicado: 30 de junio de 2016

Cita sugerida: Patierno, N. (2016). Análisis del cuerpo y la educación como objetos de la violencia simbólica. Un enfoque posible desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Educación Física y Ciencia*, 18(1), e005. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv18n01a05/>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Introducción

La idea que atraviesa el artículo consiste en revisar cuestiones histórico-políticas consideradas establecidas y que circulan bajo la forma de esquemas socialmente legitimados. A la par de la revisión histórica y la pertinente crítica, el texto recorre la noción de cuerpo en sus implicancias sociales como el lugar donde se imprimen y se reproducen las bases de un orden social; cuya presencia se evidencia no sólo a través del pensamiento y las ideas sino en las acciones del cuerpo (Bourdieu, 1999). Esta afirmación implica una renuncia a la pasividad irreflexiva con que históricamente fue considerado el cuerpo en occidente. En el cuerpo se visibilizan prácticas, valores y distinciones inherentes a la vida en sociedad, naturalizadas a través de la violencia simbólica; el análisis de estas variables nos permite develar ciertas cotidianidades y problematizar al respecto.

La naturalización de las acciones comúnmente consideradas habituales, son inculcadas por los aprendizajes primarios, tratando al cuerpo como un autómatas “que lleva el espíritu sin que piense en ello, al mismo tiempo que como un depósito en el que se conservan los valores más preciosos” (Bourdieu, 2007: 111). Para entender cómo funcionan estas disposiciones, es necesaria una minuciosa revisión de los procesos por los cuales éstas se evidencian en la realidad diaria. *Pensar en ello*, por lo tanto, se transforma en una decisión política fundamental, puesto que implica una ruptura con respecto a *lo natural*. Esta afirmación se encuentra en línea con algunas ideas de Michel Foucault (2008); más específicamente con su propuesta de llevar a cabo una *arqueología social*, dónde es preciso renunciar a todos esos temas “cuya función es garantizar la infinita continuidad del discurso” (Foucault, 2008: 38); la tarea propuesta es interpretar de manera breve, qué rupturas y continuidades históricas permitieron que el cuerpo sea problematizado como materia inerte y no a través de sus acciones individual y socialmente construidas.

Atraviesan el artículo una serie de preguntas que balizan las reflexiones sobre la triada cuerpo-educación-violencia simbólica: ¿Bajo qué demandas histórico-políticas es pensada la educación como una de las principales instituciones de los Estados Modernos? ¿De qué manera es interpretada la educación para los teóricos de la reproducción y particularmente para Bourdieu? y ¿Cómo opera la noción de violencia simbólica en el cuerpo entendido como depositario y reproductor de un orden social establecido? Éstas, y algunas cuestiones derivadas, son las principales indagaciones que se pretenden desarrollar a lo largo del presente texto.

Metodología

Este apartado tiene como objetivo describir los pasos llevados a cabo y las dificultades encontradas a lo largo del registro de las obras de Bourdieu anteriormente mencionadas. Como primera aclaración, es importante destacar que el artículo incluye un abordaje metodológico de carácter histórico-hermenéutico basado en la revisión documental, con particular atención respecto del autor señalado y de sus obras vinculadas a los conceptos de cuerpo y violencia simbólica. Para realizar esta tarea, se llevaron a cabo una serie de análisis detallados de libros, capítulos de libros y artículos de revistas científicas, tanto provenientes de fuentes primarias como secundarias. Como segunda aclaración, es importante señalar que no todas las obras de Bourdieu publicadas fueron relevadas, a tal efecto, se detalla el material registrado en el apartado referente a la bibliografía.

Cabe destacar que desde el punto de vista etnográfico, el artículo no pretende incluir un trabajo de

investigación en esta lógica. La intención explícita de no incorporar un “trabajo de campo” resulta de los recaudos teóricos necesarios para no “hacer decir” a Bourdieu cuestiones que no pretendió abordar. Además de las aclaraciones metodológicas mencionadas, corresponde a este apartado la explicación respecto del apego teórico-metodológico en relación con los escritos del autor en cuestión. En esta línea de análisis, es importante señalar que “la teoría” es interpretada en el sentido que le otorgan Archenti, Marradi y Piovani (2007):

“Si bien toda definición es arbitraria y relativa al contexto de su elaboración, el problema en este caso particular es la coincidencia entre el concepto a definir y el contexto definitorio. (...) Existen múltiples definiciones de teoría cuya arbitrariedad sólo está limitada por el contexto teórico que las contiene, de tal modo que adherir a una definición supone ya la adhesión a una teoría previa.” (Archenti, Marradi y Piovani, 2007: 61).”

Adherir a la “definición” anteriormente citada, en el contexto del presente artículo, es asumir la adhesión al pensamiento de un autor, en este caso, comúnmente asociado al estructuralismo francés. Esta adhesión implica admitir que la especificidad metodológica, entendida en términos histórico-hermenéuticos, surge a partir de la riqueza teórica que ofrecen los emergentes nacidos del propio devenir de la investigación. Esta decisión, más política que estrictamente metodológica, reconoce un marcado carácter social en las indagaciones teóricas, abriendo debates, más que esclareciendo verdades irrefutables.

La educación moderna institucionalizada

Si pensamos en la institución educativa en términos de Foucault (2008), como una institución moderna similar al batallón, la fábrica o a la cárcel, estamos pensando en un tipo de institución mediadora entre el Estado y la sociedad cuyas funciones predeterminadas suponen la normalización y la homogenización de las masas. Esta tarea se compone de dispositivos reguladores del cuerpo y las conductas como la disciplina, la higiene, el examen y el castigo, entre otros. Las funciones que se le atribuyen a este tipo de instituciones educativas –hoy conocidas como tradicionales–, perfeccionadas durante el siglo XIX y masificadas en occidente a partir del siglo XX, suponen una relación violenta hacia el cuerpo de los individuos institucionalizados en una lógica vertical, dónde el escalafón se transforma en la lógica dominante y el individuo debe adaptarse cumpliendo las normas preestablecidas; en palabras de Foucault:

“En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones.” (Foucault, 2002:183).

En las instituciones que antecedieron a las escuelas modernas, incluso existía una relación explícita con la milicia. Bajo el supuesto de que los encargados de la guerra serían los mejores preparados para ocupar puestos en los que se debía controlar a varias personas al mismo tiempo, sus

metodologías de coerción serían consideradas las más apropiadas para ocupar puestos en las nacientes instituciones educativas. En esta lógica, el encauzamiento de las acciones, el control y el castigo a la desviación, prevalecerían sobre el acto de aprendizaje. Al respecto, Adorno destaca lo siguiente:

“La sociedad delega la fuerza física y reniega de ella, a la vez, en los delegados. Éstos, los que la ejercen, son chivos expiatorios de quienes establecen las normas (...). El prototipo de ese imaginario es el carcelero, y quizás aún más el suboficial. No sé hasta qué punto corresponde a los hechos el que en los siglos XVII y XVIII se colocara como maestros de escuela a los soldados retirados”. (Adorno, 1998: 71).

En las instituciones modernas, –jerárquicamente organizadas con base en una ideología dominante explícita en los procedimientos– el cuerpo es el destinatario de una violencia ejercida tanto en el plano implícito (infraestructura, reglamentos, normativas) como en el plano explícito (recursos didácticos, castigos, manuales de procedimientos). El cuerpo de los sujetos institucionalizados se encuentra bajo el dominio de sus superiores; en el caso de las instituciones educativas, bajo el dominio del maestro, quien hace caso a los recursos didácticos expuestos en los manuales y a las políticas específicas de la institución y, consecuentemente, del Estado en el que desempeña su tarea. En este sentido, al describir las *acciones del Estado*, Bourdieu (2014) hace referencia a la tarea de los inspectores y profesores, como portavoces autorizados para normalizar prácticas y conductas, en sus términos:

“En los boletines escolares, los profesores, olvidando los límites de su cargo, emiten juicios que son insultos; tienen algo de criminal porque éstos son insultos autorizados, legítimos (...). Un juicio autorizado tiene toda la fuerza del orden social, la fuerza del Estado. Una de las funciones modernas del sistema de enseñanza es asignar títulos de identidad social, títulos de la calidad que contribuye en mayor medida a definir la identidad social (...)” (Bourdieu, 2014: 16).

No sería una novedad vincular la educación con el interés por el sometimiento del cuerpo y la conducta, de hecho los sistemas educativos modernos nacieron con ese objetivo. En algunos países, la relación entre Estado y educación se concibió de manera más o menos explícita, dependiendo del sistema de gobierno establecido. En el caso de Argentina, esta relación se hizo evidente a través de la Ley de Educación Común 1420, sancionada en el año 1884 (vigente hasta el año 2006), donde incluso se advierte sobre el posible uso de la fuerza pública en el caso de que alguna familia se resista a enviar sus niños a la escuela.

Los mecanismos por los cuales se incita a las familias a delegar casi exclusivamente la tarea de la educación de los niños en manos del Estado, son minuciosamente desenmarañados por el trabajo de los teóricos de la reproducción. Con particular atención en la obra de Bourdieu titulada *Meditaciones Pascalianas*, a continuación se detalla el funcionamiento de estos mecanismos de reproducción, comúnmente asociados al ejercicio de la violencia simbólica.

La educación en las teorías de la reproducción

Algunos teóricos de la reproducción se apoyan en la idea de que la educación perpetúa las relaciones sociales desiguales. Con particular atención sobre la naturaleza política de la escolaridad, afirman que esta institución reproduce las prácticas del sistema capitalista y por lo tanto, las relaciones de dominio vigentes. Esta corriente de la sociología de la educación se puede rastrear a partir las décadas de los 60 y 70 originalmente en Francia y Estados Unidos. Sus exponentes más conocidos son Althusser; Baudelot; Establet; Bourdieu y Passeron, entre otros.

Louis Althusser (1988) resalta el vínculo entre educación y poder, con particular atención sobre el rol de los Estados Modernos, afirmando que los sistemas educativos conforman una parte fundamental dentro de los recursos estatales destinados al dominio ideológico de una población. Para dar cuenta de esta relación entre Estado e ideología, este filósofo estructuralista acuñó el término: *Aparato Ideológico del Estado*, para designar a la escuela como uno de los principales instrumentos para legitimar el ejercicio del poder. Pensar la escolaridad en esta línea, es asumir que la función reproductora de este recurso ideológico reemplaza la función de la iglesia y se alía con la familia, en la misión de educar y reafirmar el emplazamiento de las clases sociales. El análisis de Althusser, da cuenta de lo mencionado anteriormente:

“El sistema escolar en tantos Estados, tiene un sentido político si se considera que la escuela (y la pareja escuela-familia) constituye el aparato ideológico del Estado dominante. Aparato que desempeña un rol determinante en la reproducción de las relaciones de producción.” (Althusser, 1988:15).

Para el autor citado anteriormente, la educación está asociada exclusivamente al espacio escolar y no tiene un fin relacionado con la emancipación o la autonomía; Althusser ve en los sistemas educativos modernos, el *Aparato Ideológico* por excelencia que acompaña la noción de Estado y, por lo tanto, de establecimiento de la clase dominante por sobre el resto de la población. En sus propios términos: “Todos los Aparatos Ideológicos de Estado, sean cuales fueren, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación.” (Althusser, 1988:14).

En esta lógica, las escuelas reafirman las diferencias socio-económicas de origen y están asociadas con la legitimación del dominio del Estado sobre una determinada población. Según Bourdieu: “la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales” (Bourdieu, P. 1998:77). El sexo y los roles asignados, la raza, la condición económica, la religión, las prácticas, son los elementos consolidados tras el recorrido por la institución educativa, donde tanto las disposiciones como los agentes que allí trabajan obedecen pautas de comportamiento que refuerzan la reproducción de una estructura social. En esta lógica, el cuerpo se transforma en un destino ineludible de todo proceso educativo, al respecto afirma Galak:

“La escuela es el principal vehículo institucional de transmisión de las maneras o modos correctos de organización, esquematización e inscripción de todos los valores, prácticas, saberes y discursos (con su ética, política y estética); pero también, (...) es la primordial manera en la que se aprenden los modos en que la (di) visión del mundo se incorpora, se hace cuerpo, carne y natural” (Galak, 2015: 142).

Antes de adentrarnos en el concepto de violencia simbólica, cabe añadir que estas teorías comúnmente agrupadas bajo la noción de reproductivistas, fueron puestas en cuestión por una corriente pedagógica reaccionaria comúnmente denominada *pedagogía crítica*, –teniendo a Henry Giroux (1985) como principal exponente con su noción de educación como “espacio de lucha” y “posibilidad de resistencia”–. Para estos críticos de la reproducción, la educación no tendría una mera función asociada a la perpetuidad de un determinado orden social, sino que constituye un potencial espacio de lucha desde dónde es posible resistir a la ignorancia y el dominio político. Para Giroux, “las visiones reproductivistas de la escolaridad se han regido a sí mismas conforme al estructural funcionalismo (...), insistiendo en que la historia se hace a espaldas de los miembros de la sociedad” (Giroux, 1985: 151).

A pesar de esto, resulta innegable destacar el aporte de los teóricos de la reproducción para desvelar el contenido implícito de la educación escolarizada, como estrategia de legitimación y afianzamiento del poder de los Estados Modernos.

La violencia simbólica y su implicancia en el cuerpo

El proceso de transformación por el que alguien se convierte en obrero, campesino, deportista, actor o filósofo o sea cual fuere su actividad o profesión, está fuertemente atravesado por *ritos de institución*. La búsqueda constante de aprobación –en un principio de parte de la familia y posteriormente de los maestros en la escuela– hacen que un sujeto con aspiraciones a formar parte activa de una sociedad, reconfigure permanentemente sus acciones a través del ejercicio de la censura y la represión. En palabras de Bourdieu: “la labor de socialización de las pulsaciones se basa en una transacción permanente en la que el niño acepta renuncias y sacrificios a cambio de manifestaciones de reconocimiento” (Bourdieu, 1998:77).

En esta lógica, los *ritos de institución* ponen en juego los efectos del narcisismo (en términos freudianos el objeto de deseo centrado en sí mismo), y la búsqueda de reconocimiento se convierte en el motivo del sacrificio del amor propio por una progresiva aceptación de las normas de convivencia en sociedad y las consecuentes demandas de un yo equilibrado. Un sujeto en esta lógica es seducido por la *búsqueda de reconocimiento*, en un primer momento en el contexto familiar, premiando aquellos comportamientos socialmente aceptados y reprimiendo aquellas desviaciones que atenten contra las conductas consensuadas como correctas y adecuadas.

En un segundo momento, el premio y el reconocimiento por las conductas socialmente aceptadas se trasladan a la institución educativa, –como se mencionó en el apartado anterior, la escuela es la institución predilecta por los Estados Modernos para llevar adelante un tipo de educación basada en la reproducción y legitimación del orden imperante–. En este espacio tradicional de homogeneización y estandarización de prácticas, el maestro ocupa el lugar de los padres como portavoz de las disposiciones sociales que se pretenden transmitir (generalmente explicitadas en los currículums y manuales procedimentales) y los directivos funcionan como reguladores generales, garantizando el correcto funcionamiento de todo el aparato escolar. Si bien la escuela no es el espacio exclusivo² dónde un sujeto incorpora y se identifica con una estructura determinada, este es uno de los principales instrumentos para llevar adelante los objetivos explícitos de transmisión y los esquemas inconscientes de incorporación de un orden social. A estos procesos socio-históricos en

los que se reconoce el papel de la escuela como institución productora de una forma específica de transitar la infancia, se los suele denominar *procesos de escolarización*. Esta forma moderna de construir identidades colectivas desde las edades más tempranas, supone que la escuela –y las prácticas constitutivas de una *realidad escolar* que no se evidencian en ningún otro ámbito– constituyen un espacio legítimo para llegar a las masas de niños/as. En palabras de Baquero (2006): “en la modernidad se produjeron formas específicas de vivir la niñez, formas idiosincrásicas que se organizaron a partir de las prácticas de crianza, pediátricas y, fundamentalmente, escolares” (Baquero, 2006: 26). Cabe aclarar que estos *procesos de escolarización* funcionan en un doble sentido, esto es, trascienden los muros de las escuelas para llegar a las familias y naturalizar determinadas acciones, transformándolas en prácticas habituales: el transporte, los horarios, las horas de actividad y de sueño, los momentos de esparcimiento y de trabajo, la planificación de las vacaciones, conforman un modo de vida influenciado por el ritmo de la institución escolar. Al respecto sostiene Bourdieu:

“En este proceso de transmutación, los ritos de institución, y muy en especial los que prevé la institución escolar, como las pruebas iniciáticas de preparación y selectividad, en todo similares en su lógica, y sus efectos, a las de las sociedades arcaicas, cumplen un papel determinante (...)”. (Bourdieu, 1999: 218).

Con respecto a la violencia simbólica, cabe aclarar que ésta no funciona como un mecanismo de imposición, de mera inculcación similar al ejercicio explícito de la coerción, sin embargo, se hace evidente en el cuerpo –no a través de la recepción pasiva– sino a través de sus acciones. Bourdieu (1999) analiza el cuerpo en sus implicancias sociales como el lugar donde se imprimen y se reproducen las bases de un orden social –cuya presencia se evidencia no sólo a través del pensamiento y las ideas, sino en las acciones del cuerpo–, evidenciando de este modo los espacios asignados para determinadas prácticas; las que a su vez que poseen un valor en un contexto determinado. Cabe resaltar que este análisis del cuerpo desde un enfoque social, supone la adhesión, por parte del sociólogo francés, a una ruptura respecto de las lecturas tradicionales orientadas a naturalizar un concepto acabado de cuerpo como sinónimo de materia inerte. En esta lógica, el cuerpo encuentra su epistemología en base al paradigma biomédico y es legitimado en occidente por diversas prácticas pertinentes a dicho enfoque. Un cuerpo concebido en esta línea de interpretación, analizado anatómicamente, diseccionado, clasificado, responde a la búsqueda del perfeccionamiento, de la estandarización, de la optimización y justificación de la producción y reproducción del cuerpo como algo ajeno y externo. En palabras de Bourdieu (1999):

“Este cuerpo-cosa, conocido desde fuera como mera mecánica, cuyo límite es el cadáver que se va a diseccionar, desguace mecanicista, o el cráneo de orbitas vacías de las vanidades pictóricas, y que se opone al cuerpo habitado y *olvidado*, sentido desde el interior como apertura, impulso, tensión o deseo, y también como eficiencia, connivencia y familiaridad, es fruto de la extensión al cuerpo de una relación de espectador con el mundo.” (Bourdieu, P. 1999).

Los dualismos que atravesaron y atraviesan el cuerpo en occidente, algunos de ellos expuestos en *Meditaciones Pascalianas* (cuerpo-alma, mente-cuerpo, naturaleza-cultura, entre otros) captan el

interés Bourdieu, quien sostiene que el cuerpo interpretado como “exterioridad separada de la espiritualidad” –construcción histórica que colabora en una visión escindida del cuerpo– conduce a una confusión respecto del funcionamiento de éste último y respecto del origen del pensamiento. El cuerpo separado del pensamiento, pero al mismo tiempo concebido como un envase útil, se ve atravesado por la noción de la *mente*, como una especie de órgano rastreable en el cráneo, rodeado por un cuerpo que debe asegurarle la protección suficiente para llevar a cabo la trascendente y maravillosa tarea del pensamiento –tarea exaltada a partir de la modernidad por su estrecho vínculo con la idea de *razón*–. En este sentido, el pensar es concebido como una función ajena al cuerpo –interpretado como cosa necesaria e indecorosa que el pensamiento debe resignarse a arrastrar–.

Entre los campos afectados por esta interpretación dualista, la educación no escapa a este ordenamiento de prioridades –entre las que se destacan las actividades comúnmente asociadas al pensamiento– como aquellas destinadas a gozar de mayores privilegios. Dicha escisión se evidencia en los recortes y la legitimación de saberes, otorgándole al cuerpo, y por consecuencia al hacer, un trato distinto respecto del pensar. Para las actividades “intelectuales” se reservan ciertos privilegios –explicitados en la disposición de horarios, espacios, inversión de capital económico, etcétera–. Al mismo tiempo, las actividades asociadas al hacer y al cuerpo ocupan un segundo plano, incluso justificando su permanencia como sostén, como estructura física destinada a colaborar con la tarea de pensar. No resulta ninguna novedad si al revisar textos referentes a educación, y más particularmente a Educación Física hacia finales del siglo XIX y principios del XX, nos encontramos con una sobrevaloración de aquellos ejercicios gimnásticos destinados a contribuir con las actividades comúnmente asociadas a “lo intelectual”.³

Retomando el análisis de Bourdieu respecto de la violencia simbólica, y más precisamente, respecto de los mecanismos de exclusión, resulta preciso atender a las elecciones personales, interpretándolas, no como acciones “puras” vinculadas al ejercicio libre de la propia voluntad, sino como acciones guiadas por limitaciones inmiscuidas y naturalizadas como parte del orden social imperante. Cuando un agente decide no participar de tal o cual deporte por considerarlo “demasiado costoso”, o “de una clase social superior”, no estaría enfrentando la estabilidad de los esquemas, sino que, por el contrario, estaría reafirmando su lugar en un orden social establecido a través de los mecanismos asociados a la *exclusión*. En un primer momento, parecería que la *exclusión* emana del propio sujeto que desiste de practicar un determinado deporte, pero en realidad, esta decisión es el resultado de los mecanismos estamentales de la violencia simbólica. Más económica en términos de Foucault (2008), es decir, más eficiente que el establecimiento de un sistema institucional de coerción física –con los riesgos que implicaría el ejercicio explícito de la violencia para la legitimación del poder– la violencia simbólica se halla entre el constante reforzamiento de los patrones de conducta aceptados y la legitimación de la clase dominante. Al utilizar esos mismos patrones de conducta como medios conocidos para inmiscuir su incidencia en las tomas de decisiones, actúa sobre la voluntad, y por lo tanto el cuerpo, de los agentes implicados.

En esta lógica, no es sólo el pensamiento sino el cuerpo a través de sus acciones, el depositario y al mismo tiempo reproductor de determinado orden. A modo de ejemplo, no sería la efímera “intención de votar” (término frecuentemente utilizado por los medios de comunicación para exponer los resultados de sondeos no oficiales sobre la elección de candidatos), la que aseguraría un sistema de gobierno democrático, sino la acción de introducir el sobre dentro de la urna, la que

estaría legitimando un sistema representativo de gobierno. Hasta que un agente hace visible su voluntad a través de la acción, solo hay supuestos. Es sólo a través de la acción, y por añadidura el cuerpo, donde se impregnan, circulan y se reproducen los mecanismos de un orden social legitimado.

Sobre la crítica y la revisión histórica

Un ejercicio eficaz de la violencia simbólica implicaría sujetos que no se pregunten por lo que hacen; del modo contrario, una forma de desenmascarar las redes establecidas, supone un ejercicio de crítica y revisión histórica respecto de las disposiciones comúnmente aceptadas. En términos de Bourdieu:

“Sólo la crítica histórica, arma capital de la introspección, puede liberar el pensamiento de las imposiciones que se ejercen sobre él cuando, dejándose llevar por las ruinas del autómatas, trata como si fueran cosas unas construcciones históricas cosificadas”. (Bourdieu, 1999: 240).

Cuando la violencia simbólica actúa de manera eficaz, no requiere de los esfuerzos que demandaría el establecimiento de un sistema basado en el ejercicio de la violencia física. No son la violencia despótica y tiránica los ingredientes que nutren la violencia simbólica, sino el aprendizaje y la adquisición de disposiciones. Estos elementos, administrados de manera sistemática, enmascaran la coerción bajo el consenso; este mecanismo resulta de fundamental importancia para garantizar la legitimación de un determinado orden. Sobre el ejercicio silencioso y económico de la fuerza simbólica, Bourdieu aporta lo siguiente:

“La fuerza simbólica, como la de un discurso performativo y, en particular, una orden, es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y de un modo que parece mágico, al margen de cualquier coerción física. (...) Esta acción transformadora resulta tanto más poderosa en cuanto se ejerce, en lo esencial, de forma invisible e insidiosa, mediante la familiarización con un mundo físico estructurado simbólicamente.” (Bourdieu, 1999: 223).

Cualquier obstaculización respecto de dicho orden ocasionará una disminución de privilegios sociales que recaerán sobre él o los sujetos disconformes –el señalamiento y la discriminación funcionan como ordenadores fundamentales en este juego de estamentos–. Cuando un alumno decide no cumplir con los requerimientos del maestro, su posición se convierte en objeto de juicio. Su estatus social, por lo tanto, permanece desprovisto de privilegios; probablemente recibirá desde una simple advertencia, la convocatoria de sus padres o incluso la separación del curso (por considerarlo una amenaza para el orden grupal). Los encargados de impartir sanciones bajo el argumento del mantenimiento del equilibrio social, se transforman en cómplices, de manera involuntaria, a través de la transmisión de *esquemas de percepción y disposiciones* (a respetar, a admirar, a amar, etc.). Según Bourdieu:

“El poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen porque contribuyen a establecerlo como tal. (...)La propia complicidad es el efecto de un poder, inscrito de forma duradera en el cuerpo de los dominados.” (Bourdieu, 1999: 225).

¿Cuándo podemos afirmar que estamos en presencia de un ejercicio eficaz de la violencia simbólica? Cuando los agentes se identifican con los esquemas vigentes y no se preguntan respecto de sus funciones y su posición en la sociedad, es decir, cuando transitan sin hallar obstáculos insuperables en sus vidas cotidianas. En términos de Bourdieu: “La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación)” (Bourdieu, 1999: 225). Centrando la atención en el ámbito educativo, podríamos afirmar que el estudiante más premiado, es aquel que se adapta sin inconvenientes a un *tipo ideal*, amparado bajo los estándares de la racionalidad, esto es, “un modelo construido de lo que sería la conducta estudiantil si estuviera perfectamente de acuerdo con lo que pretende ser” (Bourdieu y Passeron, 2009: 83).

Resultados y discusiones

A modo de agrupar la información hasta aquí relevada, pero sin pretensión de establecer verdades irrefutables, propongo desarrollar tres categorías de análisis que pueden servir para ahondar aún más en las temáticas planteadas:

En primer lugar, quisiera mencionar que el cuerpo como objeto de estudio de las ciencias sociales, no es precisamente un objeto desde un punto de vista científico-tradicional. En un sentido estricto del término, esto es, si centramos la atención sobre su apego a la tradición positivista, podríamos suponer que todo investigador, al poseer un cuerpo, inevitablemente se hallará a sí mismo como una interferencia en el curso de su propia investigación. Comprender esta contradicción, al menos de manera esquemática y exagerada como pretendo exponerla, resulta clave si queremos interpretar el análisis que lleva adelante Bourdieu, al afirmar que el cuerpo se define a partir de sus acciones, “lo que se ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es” (Bourdieu, 2007: 118). Como investigadores sociales, al pretender abordar cuestiones vinculadas al cuerpo humano, debemos atender las prácticas, esto es, los usos del cuerpo y dar por sentado que no existe ninguna práctica ajena a la influencia del contexto histórico-político. Sólo a partir del análisis de dichas variables, contingentes e inestables, podremos interpretar el sentido de nuestras acciones. Siguiendo a Reyes y Solana (2007):

“No podemos establecer una concepción del cuerpo unilateral a partir de los referentes simbólicos y representacionales imperantes en nuestra cultura posindustrial moderna, donde prevalece fundamentalmente una versión biomédica y fisiológica del cuerpo como escindido de la personalidad, la historia, la sociedad y la cultura” (Reyes y Solana, 2007: 24).

En la misma línea de análisis, es decir, llevando a cabo una fuerte crítica al enfoque tradicional en lo que refiere a la investigación del cuerpo, resulta pertinente atender a los aportes de Galak (2014) quien afirma: “pretender efectivamente investigar cuerpos es reducirlos a su costado material y físico, es poner por delante su biología antes que lo social incorporado, es confundir lo natural con lo naturalizado” (Galak, 2014: 353). Esto nos lleva asumir que el posicionamiento del investigador, desde un punto de vista epistemológico, no se encuentra distante respecto de su objeto de estudio (a la hora de analizar el cuerpo en las ciencias sociales), sino que es parte inherente –e indefectiblemente subjetiva– de aquello que pretende abordar.

En segundo lugar, me gustaría hacer hincapié sobre el interés político que existe en torno al cuerpo, o dicho de otro modo, sobre el trasfondo que nos impulsa a realizar determinadas prácticas y sobre los intereses puestos en juego. “Los modos de moverse, de ejercitarse, de pararse, de comer, de caminar, de bailar, de jugar, de higienizarnos dicen cosas sobre cada uno de nosotros y del conjunto social del cual formamos parte” (Galak, 2014: 357). Los ejemplos recién mencionados constituyen solo algunos casos de este interés por resguardar y sostener una forma particular de interpretar y hacer un uso “automático” del cuerpo. Al no preguntarnos ¿por qué hacemos lo que hacemos? No haríamos otra cosa más que introducimos inconsciente y naturalmente en los esquemas dispuestos para el afianzamiento del orden establecido. Cabe añadir que estos esquemas no pertenecen a la esfera de la conciencia, es decir, no se adquieren de manera explícita (yo no decido adoptar tal o cual conducta por pertenecer a tal o cual esquema), sino que forman parte de la vida en sociedad y son adquiridos desde las edades más tempranas, fundamentalmente a través de la aprobación-desaprobación de comportamientos. Al respecto afirma Bourdieu:

“Todos los esquemas de percepción y de apreciación en los que el grupo deposita sus estructuras fundamentales y los esquemas de expresión gracias a los cuales les asegura un principio de objetivación y, por ende, un refuerzo, se interponen desde el origen entre el individuo y su cuerpo (...)” (Bourdieu, 2007: 117).

Por último, quisiera resaltar la presencia de diversos mecanismos sistematizados e institucionalizados a partir de la modernidad, la mayoría de ellos sutiles e implícitos, agrupados bajo la noción de violencia simbólica. La función de esta violencia no es la coerción tiránica y despótica, sino el aseguramiento de un determinado orden social a través de la regulación de las prácticas de sus miembros. Estos mecanismos resultan de suma importancia para los sectores dominantes, puesto que contribuyen en asegurar la legitimidad y continuidad en el poder. Entre estos, se destaca la educación, no solo por tratarse de un proceso en el que se pretende transmitir una serie de *ritos* naturalizados hacia el interior de un determinado grupo social, sino también porque, en el caso de occidente contemporáneo, continúa el formato iniciado entre los siglos XVIII y XIX por el que la educación se “escolariza” masivamente. En esta lógica, las escuelas modernas y las prácticas llevadas a cabo en su interior se convierten en el espacio ideal para ejercicio de la violencia simbólica. Las masas de generaciones jóvenes asisten a estas instituciones de dominio o control estatal, sumergiéndose en la astucia de la *razón pedagógica*, es decir, “en la apariencia de exigir lo insignificante, como el respeto de las formas y las formas de respeto que constituyen la manifestación más visible de sumisión al orden establecido” (Bourdieu, 2007: 112). Cabe añadir que el cuerpo no escapa a este ejercicio de poder simbólico, de hecho, es uno de los principales objetivos del mismo, puesto que el fin último de la violencia simbólica es el dominio de las acciones y las mismas, como fue desarrollado en apartados anteriores, son inseparables del cuerpo. Sobre la violencia ejercida en las instituciones, Bourdieu sostiene:

“Si se quiere disminuir verdaderamente la violencia más *visible*, crímenes, robos, violaciones, atentados, es necesario trabajar en la reducción global de la violencia que permanece invisible (en todo caso a partir de los lugares centrales o dominantes), la que se ejerce a la luz del ella, desordenadamente en las familias, las fábricas, los talleres, las comisarías las prisiones, o en los hospitales mismos o las escuelas, y que es el producto de la “violencia inerte” de las estructuras económicas y sociales y de los mecanismos

implacables que contribuyen a reproducirlas” (Bourdieu, 1998: 47).

Conclusión

Los Estados Modernos, en su gran mayoría, adoptaron el formato de la violencia simbólica por ser más económica, silenciosa y eficiente que los sistemas de coerción explícitos (basados en la utilización de la fuerza y el establecimiento del terror para legitimar la permanencia de un orden social). Al desplazar la violencia explícita a un segundo plano, se hicieron imprescindibles el establecimiento de esquemas a partir de los cuales los agentes pertenecientes a una sociedad pudieran identificarse y actuar dentro de un marco preestablecido de posibilidades. La acción, y por añadidura el cuerpo, pasaron entonces a ocupar lugares de interés político, ya que la acción –y no solo el pensamiento– es la actividad que legitima y reproduce el orden imperante. Para encauzar la acción y el pensamiento, como facultades separadas pero necesarias para establecer la legitimación de la clase dominante, se estableció la educación, y particularmente la educación escolarizada como el principal motor de la reproducción.

En los comienzos del siglo XXI, si bien estamos en presencia de variables sociales caracterizadas por la imprevisibilidad, la ruptura de la noción de progreso constante y la decadencia de las instituciones inauguradas en la modernidad, aún se mantiene la escuela como institución predilecta para el ejercicio de la educación en manos del Estado. Sería muy difícil pensar en un Estado contemporáneo sin escuelas, probablemente porque quienes transitamos por este tipo de instituciones, fuimos educados eficientemente dentro de los esquemas ideados para la reproducción de un orden social establecido bajo esta lógica, que bien descrito por Bourdieu, se evidencia en el cuerpo –objetivo final de la violencia simbólica–. Incluso cuando pretendemos trasladar la educación a espacios alternativos, la herencia escolar se hace evidente en la fragmentación de niveles, la financiación, el recorte de saberes o la disposición espacial, no casualmente, estos elementos son considerados recursos fundamentales para el ejercicio eficaz de una violencia simbólica; evidenciada a diario en su “natural” relación con la educación escolarizada.

Para no ser engullidos como receptores pasivos de una forma de orden predeterminada, es preciso adoptar una postura crítica y consciente respecto de los mecanismos llevados a cabo por los sectores dominantes; cabe añadir que esto no es sinónimo de enfrentamiento, esto nos ubicaría definitivamente en el lado opuesto a la cordura, la criticidad debe ejercerse a diario y en nuestras acciones más mundanas. Quebrar la pasividad en la recepción de la violencia simbólica supone interpelar los generadores de opinión, los sistemas económicos, los contenidos educativos, etcétera, es decir, comprender el funcionamiento de los consolidadores del poder simbólico. Al suponer que las relaciones sociales son moldeables, no debemos suponer de igual modo que estamos insertos irremediamente en una red universal de esquemas estructurantes, la diferencia descansa en la interpretación analítica de esos esquemas.

Notas

1 Quisiera agradecer los comentarios y aportes del Dr. Eduardo Galak, quien desinteresadamente contribuyó en la confección del presente artículo. Su obra asociada a la perspectiva de Bourdieu, goza de un recorrido teórico digno de ser destacado.

2 Entre otros espacios de incorporación de pautas normativas podrían incluirse el barrio, los clubes (para los casos en que su acceso sea posible), el trabajo y la familia, la cual, si bien delega funciones en la escuela, se mantiene acompañando el proceso de constitución de las personalidades de sus integrantes hasta alcanzar la independencia (la cual es siempre simbólica y relativa).

3 En el rastreo de artículos educativos pertinentes al período mencionado, es posible apreciar diversas justificaciones en torno al valor de la actividad física como factor agilizador del “intelecto”. En el caso del ejercicio aeróbico por ejemplo, su inclusión estaría ligada a la correcta “oxigenación del cerebro”. De igual modo, los ejercicios posturales se vinculaban con el fortalecimiento de los músculos requeridos para mantearse erguido durante las horas de estudio. Una breve cita relevada en la Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires, da cuenta de lo mencionado: “La ejercitación física ordenada tiene una gran importancia como disciplina mental (...). El Dr. Romero Brest, hace algunos años en una conferencia en la Sociedad Científica Argentina ha demostrado la influencia del ejercicio físico sobre el desarrollo del cerebro” (De Selva: 1908: 676).

Bibliografía

Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.

Archenti, N., Marradi, A. y Piovani, J. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.

Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizajes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (1999). Meditaciones Pascalianas. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). La creencia y el cuerpo. En: El sentido práctico (pp. 107–128). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. (2014). Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France (1989-1992). Barcelona: Anagrama.

De Selva, A. (1908). Diez ejercicios para mejorar la lectura. En: Revista de Educación. Compilación de números 8,9 y 10, pp. 668-679. Buenos Aires: Publicación oficial del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Foucault, M. (2002). Vigilar y Castigar. Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2008). La Arqueología del saber. Madrid: Siglo XXI Editores.

Galak, E. (2014). Construir el cuerpo: cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio “cuerpo”. Poiésis, Revista do Programa de Pós-

Graduação em Educação, vol. 8, nº 14, pp. 348-364. Recuperado de: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2294/1905>

Galak, E. (2015). “Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico”, en: Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 8, nº 15, pp. 133-144. Recuperado de: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3669/3127>

Giroux, H. (1985). Educación, reproducción y resistencia. En: Ibarrola, M. (Ed.) Las dimensiones sociales de la educación (pp. 151-159). México: El caballito

Ley Nº 1420 de Educación Común (1884). Publicación oficial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

Reyes, R. y Solana, E. (2007). El cuerpo y las Ciencias Sociales, en: Revista Pueblos y Frontera digital. Núm. 4, pp. 1-56. Recuperado de: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n4/pdfs/n4_art02.pdf