

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Sobre los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.

Dukuen, Juan y Miriam Kriger.

Cita:

Dukuen, Juan y Miriam Kriger (2010). *Sobre los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/31>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/cpk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

Juan Dukuen (CONICET-UBA-FLACSO Argentina) y Miriam Kriger (CONICET-UBA-FLACSO Argentina)

E-mail: juanduk2002@yahoo.com.ar ; mkriger@gmail.com

Ponencia: *Sobre los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.*

Grupo de trabajo: Mesa 2 El Jardín de senderos que se bifurcan. Teoría Social, Teoría sociológica, Sociología: la pregunta por lo social y sus múltiples respuestas. Perspectivas contemporáneas

Resumen:

En esta ponencia retomamos avances de nuestra tesis de doctorado (Dukuen 2010, a y b) sobre los fundamentos de *la teoría de la violencia simbólica* de Bourdieu, centrándonos en un análisis de *La Reproducción* (1970). Comenzaremos revisando los fundamentos sociológicos de la teoría de la violencia simbólica, y sus diferencias con las contemporáneas propuestas althusserianas sobre la ideología y los AIE¹. A continuación nos introduciremos en la estructura de la teoría de la violencia simbólica propiamente escolar a partir de la relaciones entre la dialéctica del reconocimiento/desconocimiento y el efecto de eufemización como contribución a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase. Concluiremos volviendo sobre nuestros pasos, señalando las divergencias centrales entre las propuestas de Bourdieu y Althusser y estableciendo la contribución fundamental de una teoría de la violencia simbólica a la hora de producir una teoría de la dominación.

1. Por el camino de la reproducción. Los fundamentos sociológicos de la teoría de la violencia simbólica y su relación con la propuesta althusseriana.

A partir de 1961, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron², acordaron iniciar una serie de investigaciones sociológicas sobre la relación entre el sistema educativo educación y su relación con la estructura de las relaciones de clase. De ese trabajo conjunto nacieron textos fundamentales que renovaron el campo de la sociología francesa porque rompieron con las aplicaciones del funcionalismo norteamericano que se empezaban erigir como modelo de sociología empírica (empirista en sentido estricto), así como con las lecturas (tanto de los liberales como de los comunistas franceses) que sostenía el carácter liberador de la escuela (Baudelot y Establet, 2007, Matonti, 2007). En 1964 Bourdieu y Passeron publicaron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*; en 1965 *Rapport pédagogique et communication*, y

¹ Aparatos Ideológicos de Estado.

² Junto al equipo que constituyeron en el Centro de Sociología de la Educación y la Cultura en la EHHES; en el que participaban Claude Grignon, JC Chamboredon, P. Champagne, entre otros.

en 1970 *La reproducción...*, el cual contiene no solo las conclusiones y demostraciones principales de los trabajos de investigación de los últimos 9 años, sino también, como primer libro, los *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. Allí se trata de reconstruir una articulación conceptual para fundar una teoría de la violencia simbólica, en términos generales y de la educación como violencia simbólica en particular. Todo esto siguiendo el modelo de la *Ética* de Spinoza, lo cual hace que la argumentación se mueva de axioma a escolio, dándole un grado particularmente alto de complejidad al texto. El segundo libro de *La reproducción*, se compone de una serie de capítulos que muestran el uso de la teoría en investigaciones sobre dimensiones particulares de la contribución que el sistema escolar hace a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase.

Desde la actualidad -siguiendo la interpretación de Alexander (en Baranger, 2004) sobre la existencia de una fase althusseriana de Bourdieu- y poniendo énfasis en el título y en el año de publicación (1970), *La reproducción* podría ser pensada como una aplicación de la propuesta althusseriana según la cual la escuela es el AIE fundamental en el estado actual del sistema capitalista. Pero esta lectura, como hemos mostrado en otra parte³ (Dukuen 2010 b) es incorrecta por varias razones –que expondremos en seguida- las cuales implican primeramente separarse de la vulgata crítica sobre Althusser en la cual Bourdieu y los bourdeanos suelen caer, como se puede ver en la poco feliz entrevista del sociólogo francés con Eagleton (2007). A nuestro entender, las críticas vertidas allí son desacertadas: Bourdieu (así como también Foucault, [1992]) se equivoca cuando señala que en la concepción de ideología de Althusser hay **a)** falsa conciencia, velo o error; porque por el contrario, la ideología (en Althusser) es la representación imaginaria por la cual el sujeto (efecto de la ideología) se representa su relación con las condiciones de existencia. Esta representación no puede ser “falsa” porque sin ella no hay relaciones sociales posibles, y porque es perfectamente eficiente en la contribución a la reproducción de las relaciones de producción. **b)** En Althusser no hay sujeto de conocimiento originario (subjetividad trascendental en términos fenomenológicos) ni cartesiano como le atribuye Bourdieu; porque al introducir en el marxismo el psicoanálisis lacaniano como teoría explicativa, el sujeto es considerado como un efecto de la ideología y no su condición de posibilidad.

³ En un artículo en prensa (Dukuen 2010b) hemos abordado las críticas de Bourdieu a Althusser, así como las diferencias implicadas en el hecho de rechazar o no la fenomenología y optar por el psicoanálisis, cuestión clave a la hora de comprender la “práctica” y la incorporación de la dominación.

Aclarado esto -que suele ser esquivado por los “bourdeanos”- señalamos a continuación una serie de diferencias centrales entre las propuestas de ambos autores que permiten comprender la inexistencia de una “fase althusseriana” en Bourdieu; así como los distintos trayectos de ambas teorías:

a) La primera tiene que ver con que en Bourdieu el problema a dilucidar no es la reproducción de las condiciones-relaciones de producción, sino *la reproducción de la estructura de las relaciones de clase (que excede lo anterior, incluyéndolo) y el lugar de “la escuela” como contribuyente de esa reproducción.*

b) El segundo problema reside en que, mientras que el planteo de Althusser se asienta sobre investigaciones filosófico-teóricas⁴ en el marco de una relectura *científica* de Marx en torno a los debates en el PCF y las luchas políticas de la época; las investigaciones de Bourdieu y Passeron articulan el desarrollo teórico propiamente dicho con la investigación empírica (que no es lo mismo que el empirismo) del sistema escolar en su relación con la estructura de las relaciones de clase en el marco de la sociología como disciplina académica.

c) El tercero reside en que más bien parece ser que Althusser es quien tomó como ejemplo los trabajos de Bourdieu y Passeron sobre la educación (aunque no los cite) para plantear su tesis sobre la importancia del AIE escolar (Bechelloni, 1972) lo cual, si prestamos atención al desarrollo cronológico de las investigaciones, se hace plausible.

d) Hay también una cuarta razón: Bourdieu y Passeron se proponen superar (en sentido hegeliano) las oposiciones escolásticas entre el pensamiento de Marx, Weber y Durkheim, para poder reconstruir los fundamentos de un teoría del conocimiento sociológico que asegure la ruptura epistemológica (Bachelard, 1978) con las prenociones y sea a la vez la condición de posibilidad de las teorías sociológicas particulares (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Este trabajo, que nuestro autores venían realizando a mediados de los 60 en la Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) era conocido por Althusser (1969), quien les había comentado que “...del mismo modo en que hablan ustedes acertadamente de la (...) Sociología espontánea de los sociólogos, lo que a mí me interesa es situar la filosofía espontánea de los científicos” (citado por Passeron, 2004:393). Tras un fondo común

⁴ Decimos filosófico-teórico para diferenciar la práctica teórica de Althusser de otras modalidades de la filosofía que introducen el estudio de casos, como lo ha hecho Merleau-Ponty sobre psicología; y Foucault en el ámbito de la investigación de fuentes históricas documentales. Hace pocos años, Passeron (2004) comentó lo siguiente: “...la teoría obligaba a preguntarse: ¿Dónde situar a Althusser, teórico de las prácticas teóricas?... El pasaje por una Sociología que toma al marxismo como única teoría científica posible era en “El Oficio de Sociólogo” el símbolo mismo del teoricismo”.

“bachelardiano”, la diferencia radicaba en que mientras para Althusser el marxismo se erigía como la única teoría científica de lo social (Passeron, 2004) -el cual se podía articular con la lectura lacaniana de Freud- Bourdieu y Passeron se nutren de Marx, Weber y Durkheim pero de una manera bastante particular. El Escolio 2 de *La Reproducción* es aleccionador en ese aspecto:

“Escolio 2. Basta con comparar las teorías clásicas del fundamento del poder, las de Marx, Durkheim y Weber, para ver que las condiciones que hacen posible la constitución de cada una de ellas excluyen la posibilidad de construcción del objeto que realizan las otras. Así, Marx se opone a Durkheim porque percibe el producto de una dominación de clase allí donde Durkheim (que nunca descubre tan claramente su filosofía social como en la sociología de la educación, lugar privilegiado para la ilusión del consensus) no ve más que el efecto de un condicionamiento social indiviso. Bajo otro aspecto, Marx y Durkheim se oponen a Weber al contradecir, por su objetivismo metodológico, la tentación de ver en las relaciones de poder relaciones interindividuales de influencia o de dominio y de representar las diferentes formas de poder (político, económico, religioso, etc.) como otras tantas modalidades de la relación sociológicamente indiferenciada de poder (Macht) de un agente sobre otro. Finalmente, por el hecho de que la reacción contra los representantes artificialistas del orden social conduce a Durkheim a poner el acento en la exterioridad del condicionamiento, mientras que Marx, interesado en descubrir bajo las ideologías de la legitimidad las relaciones de violencia que las fundamentan, tiende a minimizar, en su análisis de los efectos de la ideología dominante, la eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación, Weber se opone a Durkheim como a Marx en que es el único que se impone expresamente como objeto la contribución específica que las representaciones de legitimidad aportan al ejercicio y a la perpetuación del poder, incluso a pesar de que, encerrado en una concepción psicosociológica de estas representaciones, no puede interrogarse, como lo hace Marx, acerca de las funciones que tiene en las relaciones sociales el desconocimiento de la verdad objetiva de estas relaciones como relaciones de fuerza.” (Bourdieu y Passeron [1970]1998: 44-45)

En esta cita se puede observar cual es el espíritu que permite fundar una teoría de violencia simbólica: poner en diálogo a los discursos fundantes de la sociología para hacer emerger en su contradicción, aquellas cuestiones que cada uno de ellos no incorporó en su construcción del objeto de estudio. Por cierto, esto implica no descartar a Weber y a Durkheim por “ideólogos burgueses” ni nada por el estilo, sino hacer más o menos lo mismo que hizo Marx en relación con la economía política liberal-clásica de Smith y Ricardo: reconocer el carácter científico crítico de sus obras; retomar, ampliar y discutir con y contra ellas; y oponerlas a “la apologética vulgar” –como gustaba llamar Marx a los discursos acrílicos de los economistas burgueses de mediados del siglo XIX (Marx; 2002 b).

Continuando con las relaciones centrales entre Althusser y Bourdieu, quisiéramos señalar dos cuestiones más:

1) De la misma forma que Althusser cita a Pascal⁵, para ejemplificar el carácter práctico de la interpelación ideológica en los rituales de los AIE, Bourdieu lo retoma en *La Reproducción*, así como le dedica un largo análisis en *El sentido práctico* para mostrar la constitución de la creencia por el cuerpo más acá y más allá de la razón: el punto común está en hacer hincapié en “la practica”. Podemos ver allí un acuerdo central entre Althusser y Bourdieu.

2) Más allá de ese fondo común filosófico pascaliano, propio de los *normaliens*⁶ de entonces, nos interesa señalar el uso *diferencial* que Bourdieu hace del par *reconocimiento/desconocimiento* que Althusser también utiliza. Para ello, volvemos a *La Reproducción* citando dos proposiciones:

0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1998: 44)

2.1.1. Las relaciones de fuerza están en el origen, no solamente de la AP [acción pedagógica]⁷ sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la AP, desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la AP y que, como tal, constituye su condición de ejercicio. (Bourdieu y Passeron, 1998: 55)

Estas proposiciones señalan dos cuestiones importantes para nuestro recorrido: la primera tiene que ver con una inversión lógica del par *reconocimiento/desconocimiento*; la segunda con la impronta de Marx y Weber en relación con la noción de legitimidad. Comencemos por la dialéctica *reconocimiento/desconocimiento*, la cual aparece claramente *invertida*⁸ en sus “componentes”. Esta inversión nos indica que sin el *desconocimiento* de las relaciones de fuerza que fundamentan las relaciones de dominación simbólica, no habría *reconocimiento* posible de la legitimidad del arbitrario cultural que la acción pedagógica busca imponer. El arbitrario cultural, las prácticas de incorporación (acción pedagógica) y el agente encargado de ejercer el poder simbólico de incorporación, son aceptados/reconocidos

⁵ Bourdieu suele recurrir a Pascal para trabar el carácter corporal no reflexivo de la dominación. En *Meditaciones Pascalianas* decía con gran ironía que si se tendría que definir por alguna secta, sería *pascaliano*.

⁶ Agrégée en Filosofía de la Ecole Normal Superior.

⁷ Los corchetes son nuestros.

⁸ Invertido en relación con la ya famosa fórmula atribuida a Lacan (2007) luego retomada por Althusser, la cual realmente aparece unos 100 años antes en *La ideología Alemana*. De hecho, Lacan habla de *desconocimiento* y no de *reconocimiento/desconocimiento*.

como legítimos, porque se *desconoce* el carácter arbitrario, no natural, tanto de la acción pedagógica, del arbitrario cultural, y del agente investido de poder para ejercerla, así como de la relación de fuerzas entre las clases que lo hace posible. El *desconocimiento* de la verdad objetiva de las relaciones de fuerza entre las clases, se hace posible gracias al *eufemismo*, el *disimulo de si* que las operaciones simbólicas producen sobre las relaciones de fuerza. El imponer las significaciones en tanto legítimas, implica disimular –sin que esto reenvíe a intención alguna- las relaciones de fuerza que las fundamentan: el desconocimiento de lo disimulado es la condición de posibilidad del *reconocimiento* en tanto legitimidad. Por ejemplo, las relaciones de fuerza fundamentan el derecho, pero se disimulan/legitiman como tal al “aparecer” como “derecho” (como discurso racional).

Para comprender mejor la estructura dialéctica básica del *desconocimiento/reconocimiento*, que hace posible la emergencia del carácter legítimo de la AP (acción pedagógica) debemos señalar que es similar (aunque invertida en sus términos) a la planteada por Marx, en tres oportunidades: cuando comienza su análisis de “la mercancía” como “lo que aparece” para luego demostrar que el fundamento de la riqueza burguesa está oculto; cuando analiza el fetichismo de la mercancía y su secreto (Marx, 1973; 2002); y *a priori*, en *La ideología Alemana* (Marx y Engels, 2003) en su crítica a Feuerbach⁹. Marx da la pauta del doble juego que hace posible la aceptación de lo existente como “lo que aparece”: la operación de un *reconocimiento* “de lo que aparece” que es un *desconocimiento* de lo que fundamenta esa aparición: la relación de fuerzas. Por eso, para volver sobre la legitimidad de la violencia simbólica retomamos a Bourdieu y Passeron, que señalan que:

“...Weber se opone a Durkheim como a Marx en que es el único que se impone expresamente como objeto la contribución específica que las representaciones de legitimidad aportan al ejercicio y a la perpetuación del poder, incluso a pesar de que, encerrado en una concepción psicosociológica de estas representaciones, no puede interrogarse, como lo hace Marx, acerca de las funciones que tiene en las relaciones sociales el desconocimiento de la verdad objetiva de estas relaciones como relaciones de fuerza.” (Bourdieu y Passeron, 1998: 44-45)

Weber no puede ver, según nuestros autores, lo que Marx ve claramente: que lo reconocido es posible gracias al desconocimiento de la verdad objetiva de las relaciones sociales como relaciones de fuerza. Creemos profundamente acertada esta crítica, pero

⁹ “Como ejemplo del *reconocimiento*, y a la vez *desconocimiento*, de lo existente, que Feuerbach sigue compartiendo con nuestros adversarios, recordemos el pasaje de su *Filosofía del Futuro* en que sostiene y desarrolla que el ser de una cosa o del hombre, es, al mismo, tiempo, su esencia...” (Marx, y Engels: 2005: 45)

también es cierto que Weber ve aquello que Marx no ve: la contribución que el *reconocimiento* de la *legitimidad* -problema típicamente weberiano- le suma al *desconocimiento*: la perpetuación del poder es posible porque quienes lo padecen *contribuyen* a su dominación, al reconocerles legitimidad tanto a los agentes de la dominación, como a la arbitrariedad cultural que simbólicamente opera en las prácticas. El reconocimiento de la legitimidad por parte de los dominados es posible porque desconocen que la acción pedagógica (que “aparece” como eufemismo/disimulo de la relación de fuerzas entre clases) que trata de incorporar un arbitrario cultural está fundamentada en una relación de fuerzas: sin desconocimiento no hay reconocimiento. Desde este punto de vista se puede articular los desarrollos de Weber y Marx en forma coherente: la dominación es posible en tanto desconocimiento del fundamento de lo reconocido, que hace aparecer lo reconocido (eufemización) como legítimo.

2. ¿Qué implicancias tiene la teoría de la violencia simbólica aplicada a la investigación del sistema escolar?

Partimos de la base de que tanto entre los dominantes¹⁰ como entre los dominados hay un *desconocimiento* de la relación de fuerzas que fundamentan –en este caso particular- al sistema escolar, lo que implica el *reconocimiento* de la legitimidad de *a) la cultura legítima y b) del agente pedagógico que opera la acción pedagógica de incorporación*. La violencia simbólica escolar presenta un carácter poco evidente en lo que respecta a su contribución a la distribución del capital cultural entre las clases.

1) Lo que Bourdieu y Passeron señalan al respecto es que el habitus inculcado por la Escuela se incorpora de diferentes maneras según el habitus familiar/de clase del “alumno”. Por ejemplo, cuando el “alumno”¹¹ proviene de fracciones de clases dominantes donde prevalece la cultura legítima y por lo tanto trae al sistema escolar un capital cultural¹² y

¹⁰ Por cierto, solo una pequeña fracción de la clase dominante, y justamente la fracción dominada de esa clase, la que se puede considerar como propiamente “intelectual” -porque trabaja de eso- es probable que tenga “conciencia” de que la Escuela y el Estado son el resultado de relaciones de fuerza. Esa “conciencia”, no necesariamente implica una transformación en la relación dóxica con el mundo. Como posible homología remitimos a Marx (2002 c, sección 4) quien señaló con gran inteligencia que conocer el secreto del fetichismo de la mercancía no anula su existencia.

¹¹ Recomendamos el gráfico de la página 136 En el libro 2 de *La Reproducción* ([1970]1998) donde se puede ver claramente “la carrera escolar y el sistema de sus determinaciones”.

¹² Un capital cultural (Bourdieu, 1987) es un conjunto de propiedades adquiridas socialmente por un agente, sean que estén incorporadas (una manera de hablar, de moverse, de vestir, etc.) objetivadas (libros, pinturas, etc.) o institucionalizadas (títulos escolares). Cuando un capital es reconocido como legítimo deviene capital simbólico, o sea, transmuta en honor, reconocimiento.

económico legítimo “heredado” como natural (aprendizaje por familiarización) la imposición de la cultura legítima por la escuela no es tal, sino que se ubica en relación de continuidad con el habitus familiar/de clase originario. Cuando el alumno proviene de sectores de clase dominados (cultural y económicamente) lleva a la escuela un capital cultural ilegítimo y por lo tanto, el capital cultural que la escuela busca incorporar en él, opera como una imposición de la cultura legítima. El caso analizado por Sarlo (1998), en el cual a los jóvenes inmigrantes se les rapaba la cabeza mientras se los instruía en la cultura nacional, es un buen ejemplo de esta violencia simbólica.

Para la teoría de Bourdieu y Passeron, la diferencia entre ambos alumnos -al final del recorrido- no radica en la “cantidad” de saber poseído (capital cultural) sino en la relación que cada uno de ellos mantiene con la cultura legítima (Tenti-Fanfani, 1988). Veamos un ejemplo posible, resultado de una “variación imaginaria” de los resultados de investigación de Bourdieu y Passeron ([1970]1998, libro 2). Tomemos dos egresados universitarios, idénticas titulaciones: licenciados en letras. El agente proveniente de los sectores dominantes (especialmente en capital cultural) es probable que mantenga una relación “libre” con la cultura legítima, porque la vive como natural, desde siempre: puede jugar con sus saberes, tomar distancia, burlarse. Nada le debe a la Escuela y no depende de ella para apropiarse de una cultura que incorporó por familiarización: es un “heredero”. El agente proveniente de clases populares que logró una consagración escolar, probablemente desarrolle una relación comparativamente rígida con la cultura legítima: le debe todo su capital cultural legítimo a la institución. El aprendizaje racionalizado, institucionalizado, que no encuentra en el agente al que busca “educar” un capital legítimo “heredado”, produce disposiciones/habitus que en su actualización en prácticas, se hacen ver como “aprehendidas”, apareciendo como desposeídas de la “naturalidad” que distingue a las prácticas del “heredero”(Tenti-Fanfani, 1988). Con esto, se puede ver claramente como la Escuela contribuye a establecer una relación desigual con la cultura legítima a partir de su relación con el capital cultural de entrada.

A esta faceta de la contribución específica del sistema escolar a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase hay que sumarle otras dos:

2) Contribuye a reproducir una distribución desigual del capital cultural entre las clases en términos macro-sociológicos. Esto se puede observar en la tasa de acceso¹³ universitario por capital cultural de origen: la posibilidad de entrada a la universidad para un

¹³Tasa de acceso: permite conocer el número de hijos en edad de acceder a la universidad por categoría social de origen

hijo de gerente de empresa o de profesión liberal eran en Francia cuando Bourdieu y Passeron realizaron sus estudios (1964) 80 y 40 veces mayores a las de un hijo de un asalariado agrícola o obrero (Bourdieu y Passeron,[1964] 2004; Baudelot y Establet, 2007)

3) Contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase *también* en los casos en que agentes provenientes de las clases populares logran sortear “su no destino educativo”, porque son relegados en facultades que otorgan un capital cultural menos legítimo: en aquel entonces, *Ciencias y Letras* (Bourdieu y Passeron, [1964] 2004).

Todo esto nos permite señalar una cuestión fundamental esbozada en la “*proposición 0*” que citamos más arriba, y que luego nos permitirá introducir otra forma de contribución escolar a la reproducción: el sistema escolar, como los diferentes campos de producción cultural, mantienen una relativa autonomía entre si, y con la estructura de las relaciones de clase: *autonomía relativa* significa que no son **a**) ni reflejos y **b**) ni fenómenos independientes de esa estructura, sino que en esos campos la lucha de clases aparece *transfigurada* según las luchas propias del campo: la doxa específica de cada campo está *doblemente determinada*: por los intereses de clase o fracciones de clase que representa y por los intereses específicos de los agentes que luchan en ese campo según la lógica específica de ese campo. Esta doble determinación¹⁴ permite escapar a la reducción específica a los intereses de clase, como a la reducción idealista que presenta las producciones “ideológicas” como totalidades autosuficientes (Bourdieu, [1977] 2009). Esa transfiguración expresada en la doxa (transfiguración de los intereses de clase en intereses propios del campo particular) es la que mediante la violencia simbólica permite contribuir a la reproducción de la cultura legítima y por lo tanto de la dominación en la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, a partir de una *denegación* en los agentes de las funciones políticas-sociales que el sistema escolar cumple apareciendo como *neutral* (Bourdieu y Saint-Martin, 1998).

4) En el sistema escolar, las luchas entre sus agentes por producir y reproducir el capital legítimo (o sea, el capital eficiente en ese campo) o por subvertir las reglas de ese campo, son las formas eufemizadas, disfrazadas, *desconocidas*, de las luchas de clases en el espacio social general (Bourdieu no habla de “sociedad”). Justamente, porque la lucha de clases “aparece” bajo otra forma en el sistema escolar -que se muestra y es reconocido/desconocido como *neutral*-, es que contribuye a reproducir la estructura de las

¹⁴ Deberíamos hablar de condicionamiento, porque la noción de determinación aquí no remite a una relación causa-efecto, sino a una condición de posibilidad.

relaciones de clase: la ideología del *don natural*, que se puede apreciar cuando un docente dice que tal alumno de los sectores populares “usted no sirve para filosofía”, y cuando él dice de si mismo que “no sirve para filosofía” (efecto de violencia simbólica) es la forma de reproducir determinada distribución del capital cultural (lo propio del sistema escolar como relativamente autónomo: función de *eufemización*) que en el espacio social general contribuye a reproducir la distancia entre dominantes y dominados que estructura la relación de dominación entre las clases. Esta última especificación, permite comprender *la diferencia central* (que reside en la autonomía relativa y la transfiguración-eufemización) entre como Althusser y Bourdieu comprenden la contribución del sistema escolar a “la reproducción”:

“Conceder al sistema la independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la “sociedad global”, hace imposible percibir que su “autonomía relativa” le permite servir a las demandas externas o a la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que lleva a cabo, y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente.” (Bourdieu, y Passeron, 1998:229)

Esta diferencia clave con el planteo de Althusser, a la cual se le suman otras que hemos tratado aquí y en otro lado (Dukuen, 2010 b) nos permiten entender por qué en la teoría de Bourdieu y Passeron la imposición de una cultura legítima no implica la homogeneización de la población –su fabricación en serie- sino la reproducción de la estructura de las relaciones de clase vía la desigual distribución del capital cultural: una reproducción en la heterogeneidad, como se puede ver en el ejemplo que pusimos sobre dos alumnos con iguales titulaciones pero diferente capital de entrada.

En 1975, para mostrar este “funcionamiento”, Bourdieu y Saint Martín (1998) publicaron “Las categorías del juicio profesoral” donde muestran claramente la correlación entre a) las calificaciones que usan los docentes en la evaluación de los alumnos y b) el capital de entrada de esos alumnos. Lo que los autores especifican es que las categorías escolares son las formas eupemizadas de una evaluación que *aparece como escolar* cuando realmente lo que evalúa es el origen de clase (el capital de entrada, especialmente cultural) de los alumnos. Es así que bajo la apariencia de una “máquina cultural” que tiende a la homogeneización de la población lectiva mediante la instrucción en la historia nacional, la lengua legítima, etc.; la escuela es, para Bourdieu y Passeron, un espacio de diferenciación múltiple que contribuye en lo que a ella le compete (el capital cultural especialmente) a reproducir las distancias entre sectores de clase y por ende, sus relaciones de poder. Pero justamente porque la Escuela se

muestra a si misma a través de una teodicea de su propia dominación -parafraseando a Weber- centrada en lo “universal” -un tanto paradójicamente- en su formato “nacional”, y es reconocida como tal por sus integrantes; es que su legitimidad aparece como obvia.

En resumidas cuentas, la estructura de la dominación escolar propuesta por Bourdieu y Passeron implicaría entonces: un *desconocimiento* de la estructura de las relaciones de clase y de la relaciones de fuerzas entre ellas, las cuales fundamentan y hacen posible, por eufemización, el *reconocimiento* de la legitimidad del agente encargado de imponer la cultura legítima (poder simbólico) y las operaciones (violencia simbólica) encargadas de incorporar esa cultura-doxa arbitraria en el agente como algo “natural”-no arbitrario (producto de violencia simbólica). Proponemos a continuación un brevísimo ejemplo posible, para romper un poco con el grado de abstracción teórica que presenta el desarrollo de Bourdieu y Passeron sobre todo en la primera parte de *La Reproducción*: ante las formas legítimas de la escritura literaria (arbitrio cultural) un alumno de origen “popular” recibe el juicio profesoral (poder simbólico) “Ud. no sirve para literatura” (operaciones de violencia simbólica) incorporado como “no sirvo para literatura” → producto de violencia simbólica = contribución específica del sistema escolar a la dominación de clase que establece la división jerárquica del trabajo social entre trabajo intelectual (fracciones dominadas de la clase dominante) y trabajo “corporal” (clases populares). *La violencia simbólica disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (desconocimiento) añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica (legitimidad-reconocimiento) a esas relaciones de fuerza.*

Como conclusión lo que acabamos de señalar proponemos la siguiente formalización que incluye la relación lógica entre los conceptos, retomando así el espíritu formal que presenta el libro primero de *La Reproducción*:

Relaciones de fuerza objetivas entre clases → poder simbólico (como instancia/agente) → violencia simbólica (como operaciones) [desconocimiento/reconocimiento → legitimación de la cultura legítima] → violencia simbólica (como producto) → contribución a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase → dominación.

3. Algunas conclusiones sobre la teoría de la violencia simbólica y el debate con el marxismo althusseriano

En este trabajo analizamos los fundamentos de la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron en relación con el problema de la reproducción, y algunas de las diferencias que presenta frente a la propuesta de Althusser. Concluimos señalando que las

diferencias entre ambas propuestas se centran especialmente¹⁵ en torno a trabajar específicamente al interior del marxismo en el plano de la investigación filosófico-teórico-política, en el caso de Althusser; frente a intentar desde la investigación en sociología (lo que supone el cruce de teoría e investigación empírica –no empirismo) una superación dialéctica de las diferentes construcciones de objeto en Marx, Weber y Durkheim, para reconstruir una teoría de la reproducción fundamentada en estudios de casos.

En este punto se hace relevante el planteo de Bourdieu y Passeron sobre la contribución simbólica que la legitimación (reconocimiento) de la dominación produce sobre la dominación. Cuestión en la que el cruce entre las proposiciones de Marx y Weber es central, como ya señalamos. Esta última cuestión -la del reconocimiento-legitimidad- no aparece trabajada en Althusser, simplemente porque no está dentro de su campo problemático centrado en una lectura *científica* de Marx que -junto al psicoanálisis en su versión lacaniana- resultaría en *el* abordaje científico de las formaciones sociales capitalista (y una herramienta para su transformación por la práctica revolucionaria). El tema de la legitimidad es típicamente weberiano, y no pareciera que Althusser esté interesado en introducir a Weber... En el caso de Bourdieu, al no estar adherido a una concepción única de “ciencia” (como el marxismo althusseriano) recurrir a la tradición sociológica clásica (con el mismo espíritu con que Marx retomaba a Smith y Ricardo) le permite habilitar un trabajo de investigación teórico-empírico “puesto a prueba” en 40 años de producción sociológica.

Tanto Althusser como Bourdieu y Passeron señalan la importancia de la escuela en la reproducción. Pero lo que en Althusser es una proposición teórica; en Bourdieu y Passeron es el resultado del cruce entre trabajo teórico e investigación empírica. La investigación empírica teóricamente fundada, le suma complejidad al problema de la “reproducción” porque permite hacer ver las *estrategias* realmente actuantes en las prácticas escolares más allá y más acá de la lucidez teórica. Allí emerge otra diferencia central con Althusser, la cual reside en la autonomía relativa y las operaciones de eufemización que Bourdieu observa en los campos culturales como condiciones de posibilidad de la violencia simbólica/dominación.

En definitiva, lo que Althusser enuncia sobre el carácter reproductivo de “la escuela” en 1970, como una proposición fundamental, venía siendo trabajado teórico-empíricamente por Bourdieu y Passeron desde 1961. En ese sentido, podemos reintroducir la crítica de

¹⁵ Como hemos señalado en otra parte (Dukuen 201b), también existen otras diferencias que no hemos desarrollado aquí y que responden a una ontología política diferencial: la que deriva en tomar el psicoanálisis lacaniano (Althusser) o la fenomenología (Bourdieu) como teoría explicativa sobre la “subjetividad”.

Bourdieu (y Eagleton, 2007) al carácter aristocrático de Althusser (y los althusserianos, como Balibar por entonces¹⁶) y su desprecio por las “llamadas ciencias sociales”. Tal vez aquí debamos darle la razón a Bourdieu, pues siendo que *Ideología y Aparatos...* es publicado en 1970 y allí no se hace referencia, ni al pasar, sobre los trabajos de sociología de la educación de Bourdieu y Passeron, ni de otros (Bernstein, por ejemplo) se expresa más que un *desconocimiento*, un desprecio teoricista por la sociología. Creemos necesario insistir sobre el carácter teoricista de la práctica teórica de Althusser (1975) reconocido en su autocrítica como “racionalismo especulativo” pero centrándose en reintroducir la primacía de la lucha de clases, no la investigación empírica. Teoricismo extraño a la impronta de los trabajos de Marx y Engels. Allí la teoría se articula con la *investigación empírica* sobre las condiciones materiales de existencia¹⁷, lo que se ve claramente en, por lo menos, dos textos centrales: *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (Engels) y *El Capital* (Marx).

Con respecto a una teoría de la dominación en general, hemos tratado de presentar un modelo básico posible y una formalización del mismo, en el cual una violencia simbólica (operaciones) lograría su meta final de hacerse cuerpo (violencia simbólica como producto). Por eso hemos presentado ejemplos de una violencia simbólica triunfal, que logra su meta en forma acabada, sin fisuras. Pero, como hemos sugerido en otra parte (Dukuen, 2010 a y c) las operaciones de violencia simbólica son *apuestas de lucha entre agentes que detentan un capital de poder simbólico; y como apuestas, pueden fallar*, atravesadas por la ambigüedad del cuerpo que lejos de ser un mecanismo, opera en la “lógica ilógica” del sentido práctico (Bourdieu, 2007). Es en el carácter ambiguo del cuerpo y de las prácticas; y por cierto, del capital simbólico como condición de posibilidad de la dominación, donde entendemos que se abre la brecha de una lucha política posible. Cuestión esta que estamos comenzando a abordar y de la que esperamos poder presentar resultados en futuras exposiciones.

¹⁶ Ya señalamos que Althusser conocía los trabajos de Bourdieu y Passeron y que es probable que su concepción de la escuela como AIE central haya sido tomada de allí. Para mostrar el carácter aristocrático de la filosofía althusseriana y sus derivados Bourdieu (1975) analiza el discurso de Balibar sobre “Para leer el Capital” utilizando las críticas de Marx a Bruno Bauer y sus consortes. El título del texto es sugestivo: “El discurso “importante”. Algunas reflexiones sociológicas sobre “Quelques remarques critiques á propos de `Lire Le Capital”.

¹⁷ Marx pretende ser juzgado científicamente, y compara su novísima ciencia con las investigaciones en biología y en física “**El físico observa los procesos naturales allí donde se presentan en la forma mas nítida y menos oscurecidos por influjos perturbadores (...)** Lo que he de investigar en esta obra es el modo de producción capitalista y las relaciones de producción e intercambio a el correspondiente. **La sede clásica de este modo de producción es hasta este momento Inglaterra. Es este el motivo por el que al desarrollar mi teoría, me sirvo de este país como principal fuente de ejemplos**” (Marx, 2002a:7) En el campo filosófico en la época de Althusser, como ya señalamos, Merleau-Ponty ejemplifica una posición no teoricista. Los trabajos de Foucault también son ejemplos de ello.

En conclusión, la teoría de la violencia simbólica presenta, a nuestro entender, una propuesta superadora de las limitaciones de las diferentes teorías sociológicas clásicas, así como de la especulación filosófica propiamente dicha. En lo que ha nosotros respecta, esa es la perspectiva que buscamos retomar y de la que esta reflexión forma parte, a la hora de una discusión teóricamente fundada que pueda abrir nuevas perspectivas a la investigación empírica de los modos de dominación y las luchas políticas.

Bibliografía general y específica:

Althusser L. (a) “Contradicción y sobredeterminación” (1964) en *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI, 1967.

“Marxismo y humanismo” (1964) en *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI 1967.

“Réponse a M. Verret sur `mai étudiant”” *La Pensée* N° 145 pp.3-14, junio 1969. Paris. France.

Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis. Bs. As, Siglo XXI, 1974.

Elementos de autocrítica, Barcelona, Laia, 1975.

“Freud y Lacan” (1964) En *Posiciones*. Barcelona, Anagrama, 1977.

“Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado” (1970) En Zizek S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Bs. As, FCE, 2007.

Bachelard G. *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1978

Baranger D. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Bs. As. Prometeo, 2004.

Baudelot C. y Establet R. “Escuela. La lucha de clases recuperada”. En Champagne P. et.al.; *Pierre Bourdieu, sociólogo*, Bs. As, Nueva Visión, 2007.

Belvedere C. “Ontología y política en la obra de Merleau-Ponty”. En *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. N° 19, Noviembre de 2001, Madrid. España.

Bourdieu P. “Celibato y condición campesina” (1962) en *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*. Barcelona, Anagrama, 2004.

Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie Kabyle. Paris, Droz, 1972.

“Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17, 1987.

“La violencia simbólica” en Bourdieu P. Wacquant, L. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, (1992)1995.

Meditaciones pascalianas. Barcelona, Anagrama, (1997) 1999.

“El discurso “importante”. Algunas reflexiones sociológicas sobre “Quelques remarques critiques á propos de `Lire Le Capital” (1975). En *¿Qué significa hablar?*. Madrid. Akal, 2001.

El Sentido Práctico, Bs. As, Siglo XXI, (1980) 2007.

“Sobre el poder simbólico” (1977) en *Intelectuales, política y poder*. Bs. As Eudeba, 2009.

y **Eagleton T.** “Doxa y vida cotidiana: una entrevista” (1991). En Žižek S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Bs. As, FCE, 2007.

y **Passeron J. C.** *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona. (1970) 1998.

Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs. As. Siglo XXI, (1964) 2004.

y **Chamboredon J.C.** *El oficio de Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Bs. As Siglo XXI, (1968) 2002.

y **Saint-Martín M.** *Rapport pédagogique et Communications*. Paris-La Haya, Mouton, 1965.

Y Saint-Martín M. “Las categorías del entendimiento profesoral” (1975). En *Propuesta educativa* N° 19, Bs, As. FLACSO, 1998.

Dukuen J. *Las astucias del poder simbólico*. Bs. As. Ed. Koyatún, 2010 a.

“Retomar un debate. La teoría de la violencia simbólica en Bourdieu y la noción de Ideología en Althusser, frente al problema de la reproducción” En Prensa. *Revista Intersticios*, Madrid, España. 2010 b.

“Cuerpo, tiempo y violencia simbólica. Antropología y fenomenología social en la obra de Bourdieu”. *V Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Instituto de Ciencias Antropológicas - Facultad de Filosofía y Letras – UBA. 2010 c.

Engels F. *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Bs. As. Ed. Esencias (1845) 1974.

Foucault M. *Theatrum philosophicum*, Barcelona Anagrama, 1981.

“Verdad y Poder” En *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979.

La verdad y las formas jurídicas. México, Gedisa, (1973) 1992.

Hegel G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. FCE, Bs. As, (1807) 2007.

Husserl, E. *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. Max Niemeyer Verlag, Friburgo, 1928.

Lacan J. “Lo simbólico, lo imaginario, lo real”, inédito, (1953).

“El estadio del espejo como formación de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (1949). En Zizek S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Bs. As, FCE, 2007.

Marx K. *Contribución a la crítica de la economía política*. Bs As. Ed. Estudios, 1973.

“Tesis sobre Feuerbach” (1845) en Engels F. *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Ed. Progreso, 1980.

(a) “Prólogo a la primera edición” (1867) de *El Capital. Tomo I. Vol. I*. Bs. As., Siglo XXI. 2002.

(b) “Epílogo a la segunda edición” (1873) de *El Capital. Tomo I. Vol. I*. Bs. As., Siglo XXI. 2002.

(c) “Capítulo I. La mercancía” en *El Capital*. Tomo I. Bs. As., Siglo XXI. 2002.

y **Engels F.** “I: Feuerbach” en *La Ideología Alemana*, Bs. As, Santiago Rueda, (1845) 2005.

Matonti F. “Intelectuales ‘responsables’ e intelectuales ‘libres’”. La recepción de la sociología de P. Bourdieu por el PCF”. En Champagne P. et.al.; *Pierre Bourdieu, sociólogo*, Bs. As, Nueva Visión, 2007.

Merleau-Ponty M. (a) *Fenomenología de la percepción*. México-Bs. As, FCE, (1942) 1957.

(b) *La estructura del comportamiento*. Bs. As, Hachette, (1945) 1957.

Passeron J. C. “De El oficio del sociólogo a El razonamiento sociológico. Entrevista con Denis Baranger”. *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, abril-junio, 2004, México, D. F., pp. 369-403.

Sápiro G. “Una libertad restringida. La formación de la teoría del *habitus*” en Champagne P. et.al.; *Pierre Bourdieu, sociólogo*, Bs. As, Nueva Visión, 2007.

Sartre J. P. *El ser y la nada*. Editorial Ibero-Americana, Bs. As., (1943) 1961.

Bosquejo de una teoría de las emociones. Madrid, Alianza, (1938) 1980.

- Sarlo B.** “Cabecitas rapadas y cintas argentinas” En *La máquina cultural*. Bs. As. Ariel, 1998
- Savransky C.** *Hacia una teoría de la práctica*. Bs. As, Fac. de Cs. Sociales, UBA, 1999.
- Tenti-Fanfani E.** “La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron” en González Rivera G. y Torres C. *Sociología de la educación*. México, Ed. Pax, 1988.
- Zizek S.** “Introducción” en *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Bs. As, FCE, 2007.