

18 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

Revistas

Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(2) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2),
(2002)**

Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda

Ávila, Mercedes
Universidad de Castilla-La Mancha**Resumen:**

Primero se exponen muy brevemente las tesis de Bourdieu y Passeron, por un lado, y Foucault, por otro, como autores que conciben la escuela como una institución que ejerce una violencia estructural sobre los alumnos (sobre todo los pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, en el caso de Bourdieu y Passeron). Seguidamente, en contraposición a lo anterior, se expone la teoría de Willis sobre la capacidad de resistencia que ofrecen los grupos y las subculturas a la cultura dominante en la escuela. Y finalmente, basándome sobre todo en Fernández Enguita, se expone la idea de que toda forma de poder genera así mismo sus propias formas de resistencia, por lo que el conflicto en la escuela es inevitable, y aunque se desenvuelve normalmente a la manera de negociaciones informales entre los actores, esta pugna puede tomar episódicamente la forma de un conflicto abierto, llegando a impedir la acción pedagógica.

Abstract:

First of all the theses of Bourdieu and Passeron are briefly explained on the one hand, and Foucault's thesis on the other, as authors who conceived of the school as an institution which exerts structural violence on its pupils (especially on those belonging to the disadvantaged social classes, in the case of Bourdieu and Passeron). Willis's contrasting theory on the capacity of certain groups and subcultures for resistance against the dominant culture in schools is then put forward. Finally, following Fernández Enguita, I present the notion that all forms of power generate their own forms of resistance; that this leads to inevitable conflict in schools, and that although it is usually resolved through informal negotiation by the participants, it can occasionally take on the form of open conflict, which may produce interference in educational practice.

Descriptores (o palabras clave):

Violencia; resistencia; sociología

PODER Y VIOLENCIA INSTITUCIONAL EN LA EDUCACION: BOURDIEU Y FOUCAULT**Bourdieu y Passeron: reproducción y violencia simbólica**

Según Bourdieu y Passeron (1977), la acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y *violencia simbólica*, que impone un *arbitrario cultural* que favorece los intereses de dichas clases. Para este autor, el sistema educativo tiene la tarea de inculcar dicho *arbitrario cultural* (el currículo), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria *autoridad pedagógica*, que se impone mediante la *acción educativa*, que funciona mediante la *violencia simbólica* (Guerrero, 1996: 131-132). La escuela, por tanto, sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares.

Los hijos de las clases sociales dominantes tienen ventaja en el sistema educativo, ya que la

cultura que éste transmite es la dominante, la de su clase, por lo que están inmersos en dicha cultura incluso antes de su entrada en dicho sistema. Mientras que los hijos de las clases subordinadas sufren una aculturación en la escuela, ya que ésta transmite una cultura diferente a la suya, lo que exige un esfuerzo de adaptación (Bourdieu y Passeron, 1973: 51).

El concepto de violencia simbólica lo emplea también Bourdieu (2001: 49-59) para explicar la dominación que los hombres ejercen sobre las mujeres y la continua reproducción de dicha dominación. Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores. Así, las mujeres actúan teniendo en cuenta la imagen que el conjunto de los hombres y de las mujeres se harán inevitablemente aplicando los esquemas de percepción y de valoración universalmente compartidos, pero elaborados por los hombres. El efecto de la dominación simbólica se produce a través de los esquemas de percepción, "de manera invisible e insidiosa, a través de la familiarización insensible con un mundo físico simbólicamente estructurado y de la experiencia precoz y prolongada de interacciones penetradas por unas estructuras de dominación".

La concepción de Foucault de la escuela como aparato de poder disciplinario

Foucault concibe la escuela como una institución de vigilancia y encauzamiento de la conducta (Fernández Enguita, 1990: 158), como un mecanismo de poder disciplinario. Asimismo define el poder como la capacidad de clasificar y, por lo tanto, controlar a los demás; o lo que es lo mismo, la capacidad de hacer que los demás vean la realidad de una manera preestablecida. En palabras de Popkewitz (1998: 63), Foucault "invierte la tradicional creencia de que el conocimiento es poder y mira al poder como incorporado en la manera en que la gente genera conocimiento". Como señala Sarup (1983: 97-98), en Foucault "el poder no es prerrogativa de una clase dominante", sino "un efecto de la dinámica de las relaciones sociales entre grupos y entre individuos (...). El poder, por lo tanto, no puede identificarse con un estado o un aparato central". De esta manera, el poder es la capacidad de *hacer visible lo invisible*, para lo que los sistemas clasifican, miden y valoran a los grupos sociales tratando de que la sociedad funcione según los esquemas deseados.

Otros factores del éxito del poder disciplinario son la *vigilancia jerárquica*, la *sanción normalizadora* y el *examen* (Foucault, 1992). Quizá, de los tres, el que más necesite ser explicado sea la sanción normalizadora (pues los otros se intuyen más fácilmente). La sanción normalizadora se lleva a cabo a través de la "micropenalidad del tiempo", que consiste en el castigo correctivo (y en la gratificación) de las pequeñas desviaciones, por ejemplo: los retrasos, las ausencias, las interrupciones, el descuido, la falta de atención, la falta de celo, etc. De esta manera se organiza toda una microeconomía de los privilegios y de los trabajos como castigo, de tal forma que "a través de esta microeconomía de una penalidad constante se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino la de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor". La distribución según los rangos o los grados tiene el papel de señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes, y castigar y recompensar. La vigilancia jerárquica implica una organización del aparato institucional basada en el anonimato, la integración y la reciprocidad de dicha vigilancia (Jerez Mir, 1990: 410). El examen, que como todo mecanismo disciplinario se halla altamente ritualizado, "es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y sanciona" (Foucault, 1992).

LA CAPACIDAD DE RESISTENCIA A LA CULTURA DOMINANTE DE LOS GRUPOS Y LAS SUBCULTURAS: PAUL WILLIS

Frente a las *teorías de la reproducción*, especialmente en su vertiente más hiperestructuralista, Paul Willis (1988; 1999) trata de atender, además de a la manera en que la ideología dominante penetra las prácticas educativas, a cómo las culturas de los grupos dominados es incorporada a la institución escolar y confrontada con la cultura escolar dominante. En la formulación de Willis destaca el concepto de *producción cultural*, entendido éste como conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos con comunes condiciones de existencia que puede crear, en los grupos en una posición social desventajosa, formas de resistencia.

En su obra *Aprendiendo a trabajar*, Willis se centra en un grupo de 12 alumnos de clase obrera en una escuela inglesa, que aparecen como claramente segregados o autosegregados. Éstos constituyen el grupo de los colegas o chicos, participantes de la cultura contraescolar, opuesta a la autoridad y a sus representantes, frente a los *pringaos u orejas*, que son los alumnos conformistas, los que siempre aceptan con facilidad lo que establece la autoridad académica. De esta forma pone de relieve la trascendencia de la organización informal en los grupos sociales: tanto los trabajadores en la fábrica como sus hijos en la escuela se ven sometidos a la autoridad desde la perspectiva formal de la organización, por lo que el grupo de iguales se convertirá en el refugio compensador de esa dominación, frecuentemente alrededor de los mismos tipos de criterios, aunque algo más vagos y difusos. Por ello, en los grupos informales suele imperar una fuerte competencia, al igual que en las organizaciones formales. Estos grupos tratan de resistirse al orden con una estrategia de *pequeñas subversiones* ("escaqueos") que reflejan el intento masivo de ganar control informal sobre el proceso de trabajo. Pero muchas veces es necesario también utilizar estrategias constructivas, que creen un mínimo de coherencia en la vida interna del grupo automarginado. Así, se ensalza el valor de lo práctico, lo concreto, lo visible y lo material frente a lo teórico y lo abstracto. Así, para la clase obrera, la teoría es útil sólo en la medida en que ayuda a hacer cosas. El criterio que la enjuicia es por tanto su relación dialéctica con el mundo material, su capacidad para llevar a cabo tareas y cambiar la naturaleza. Por el contrario, para la clase media, la teoría es un instrumento para llegar a obtener un fin, un *billete para viajar* en la escala social, en cuanto que se la ve como portadora de cualificaciones con las que se conseguirá obtener un mejor puesto laboral y social.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y RESISTENCIA DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

El poder es inherente a cualquier contexto organizado, sea éste de tipo formal o informal.

Siempre que se procede a organizar algo (cualquier tipo de acción, de recursos, de personas, etc.) se establecen relaciones de poder. Toda organización supone un universo de conflicto, y su funcionamiento el resultado de confrontaciones entre las racionalidades limitadas, múltiples y divergentes de actores, que utilizan los recursos y las fuentes de poder a su alcance. El poder es, por tanto, consustancial a las instituciones, sean éstas del tipo que sean: religiosas, políticas, económicas, educativas, etc.

La escuela, como cualquier otra institución, ejerce una violencia sobre sus miembros. La institución otorga poder a los profesores sobre los alumnos, pero todo poder genera así mismo sus propias formas de resistencia. Como señala Fernández Enguita (1995: 159-160), los alumnos no son simples seres indefensos ante unos todopoderosos profesores,

"La enseñanza simultánea que se practica en nuestras aulas es especialmente sensible al desorden, y éste es el terreno en que los alumnos pueden hacer valer su poder. Quien quiera que haya observado una clase sabe que la mayor parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos. También lo son los diversos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo, declaran no haber entendido habiéndolo hecho, etc.; o las acciones que imposibilitan la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el maestro quiere que usen, olvidar el compás para la clase de dibujo o no traer la ropa deportiva para la gimnasia" (Fernández Enguita, 1995: 160).

La relación educativa o el proceso de interacción en el aula se puede considerar como una negociación informal cuyo resultado se sitúa en algún lugar intermedio entre el ideal de lo que el profesor o la institución escolar quieren que hagan los alumnos y lo que éstos desearían a hacer. El sistema concede siempre ventaja al profesor, pues éste siempre tiene mayor poder institucional que el alumno (Fernández Enguita, 1995: 160-161).

Toda institución impone unas restricciones o unos constreñimientos que generan sus propias formas de resistencia. En esto, los niños y los adolescentes en la escuela no se diferencian de los adultos en otras instituciones. La pugna que establecen contra los profesores, a los que la institución escolar otorga autoridad, es comparable a la del trabajador frente al empresario, o a la del funcionario frente a su superior, o la del soldado frente al oficial. Pues, como ya he dicho, en todo contexto organizado surgen relaciones de poder, y organizar consiste en crear normas generales o duraderas para la actuación dirigida a un fin (Mayntz, 1987: 112), pero como nunca se puede regularlo todo siempre quedarán espacios donde no llegue la autoridad institucional, siendo aprovechados estos espacios por los que se hallan en una posición institucional desventajosa para imponer otras normas que les sean más favorables.

El conflicto, pues, es inevitable, y aunque se desenvuelve normalmente a la manera de negociaciones informales entre los actores, esta pugna puede tomar episódicamente la forma de un conflicto abierto, o incluso impedir la acción pedagógica.

Por otra parte, en los espacios y las acciones no reguladas por la institución o donde la autoridad pedagógica no llega, y que son aprovechados por los alumnos para imponer sus propias normas, es donde se da el fenómeno de la violencia entre iguales (en sus distintas formas: como maltrato físico, verbal o como exclusión social), en que unos alumnos hacen valer su poder sobre otros.

Las instituciones, por tanto, no son esos entes todopoderosos que moldean a la mayoría de los individuos a su antojo y reprimen o excluyen sin piedad al resto. Las relaciones que se establecen en su seno no son unidireccionales, sino bidireccionales o multidireccionales, de tal forma que todos sus miembros, incluidos los que están en desventaja desde el punto de vista del poder institucional (como los alumnos) son actores activos que elaboran sus propias estrategias personales y colectivas ante los requerimientos que les presentan y las oportunidades que les ofrecen distintos contextos institucionales. "Esto significa que las instituciones, y en particular la escuela, además de tener sus propios fines -por sí mismas y/o al servicio de instituciones más poderosas como las de las esferas económica y política-, son espacios en los que se desarrolla una pugna cuyo resultado final depende de la relación de fuerzas en presencia" (Fernández Enguita, 1995: 56).

Esta resistencia, como señala Fernández Enguita (1995: 56), tiene una doble dimensión, colectiva y personal. Colectiva, en cuanto que los alumnos toman de sus respectivas subculturas los elementos alternativos que oponer a los fines y medios de la escuela, reelaborándolos y articulándolos a través de agrupamientos de iguales que, a menudo, surgen precisamente como consecuencia de su pertenencia a una subcultura común. Personal, porque las estrategias de grupo no agotan las de los individuos, y porque hay estrategias individuales que no son encuadrables en estrategias grupales.

Las actitudes de grupos frente a la escuela

De acuerdo con Fernández Enguita (1995), las actitudes de los alumnos ante la escuela dependen del grado de identificación de aquéllos con ésta y de su percepción de lo que les puede aportar el sistema educativo. "La identificación con la cultura escolar depende de la medida en que ésta sea análoga o concordante con la del hogar de origen, es decir, de hasta qué punto sancione en el mismo sentido y con análoga intensidad los mismos valores, ideas, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, disposiciones psicológicas, etc." (Fernández Enguita, 1995: 57). Pero los alumnos también pueden desarrollar una actitud instrumental hacia el sistema si perciben que el hecho de conseguir éxito (o simplemente no fracasar) en el mismo les comporta ventajas. Las ventajas que se perciben en un primer momento pueden ser las simples recompensas otorgadas en la familia (como el reconocimiento o incluso otras ventajas materiales), hasta que en otro momento

posterior se busque ya la obtención de credenciales académicas, al creer que éstas sirven para acceder a posiciones sociales buscadas. A mayor grado de identificación y de actitud instrumental, menor conflictividad o mayor aceptación del sistema, y al contrario.

Según las tesis de Bourdieu y Passeron anteriormente expuestas, los alumnos pertenecientes a las clases dominantes serán los que presenten un mayor grado de identificación con la institución escolar. Pero la cosa no es tan simple. En primer lugar, la sociedad no se divide simplemente en grandes clases sociales, sino en multitud de pequeños y grandes colectivos que pugnan entre sí, a lo que deben añadirse las pugnas interindividuales, siendo la educación un instrumento de esta lucha de todos contra todos. Además, como señala Paul Willis (1988), los agentes incorporan su propia cultura a la escuela, oponiéndola o utilizándola como instrumento de resistencia a la cultura legítima u oficial que la escuela transmite.

Ahora bien, quien rechaza la escuela puede hacerlo de dos formas: enfrentándose a ella como institución, oponiéndose y boicoteando sistemáticamente las reglas (tanto formales como informales, explícitas y tácitas) que permiten su funcionamiento, y/o buscar amparo en otras instituciones cuya posición en las mismas sea más ventajosa. La primera actuación consiste en rechazar al mismo tiempo las formas de poder o de diferenciación sobre las que discurre la escuela: las que otorgan autoridad al profesor, o las que colocan a los adultos por encima de los jóvenes y a los que obtienen el éxito escolar sobre los que fracasan. Para explicar la segunda, Fernández Enguita (1995: 60-61), en la línea de Paul Willis (1999), pone el siguiente ejemplo: "un joven varón que fracasa en la escuela, por ejemplo, puede volverse hacia la esfera familiar, en la que su género le garantiza una posición de predominio frente a la mujer y su edad social una posición de independencia. Una joven en la misma situación puede también hacerlo en los mismos términos en lo que concierne a la línea de edad y a la búsqueda de la maternidad que dará un sentido a su vida socialmente aceptado como tal en nuestra cultura". En ambos casos -prosigue Fernández Enguita- "podemos decir que el rechazo se concreta en una estrategia de compensación consistente en huir de una institución que no les es favorable a otra que sí lo es, y en ambos vemos cómo el rechazo de la primera se convierte en un mecanismo de reproducción de la segunda".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOURDIEU, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- BOURDIEU, P. & PASSERON-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FOUCAULT, M. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GUERRERO SERON, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- JEREZ MIR, R. (1990). *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades (Secretaría General).
- MAYNTZ, R. (1987). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). The Sociology of Knowledge and the Sociology of Education: Michel Foucault and Critical Traditions, en C. A. TORRES & T. R. MITCHELL (eds.), *Sociology of Education. Emerging Perspectives*. Nueva York: State University of New York Press.
- SARUP, M. (1983). *Marxism/Structuralism/Education. Theoretical Developments in the Sociology of Education*. Londres: Falmer Press.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WILLIS, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción, en M. FERNÁNDEZ ENGUITA, *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2), (2002)

Referencia bibliográfica de este documento:

Ávila, Mercedes (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2)*. Consultado el 18 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>

Este artículo ha sido consultado 1363 veces

**Recibido el 15/4/02
Aceptado el 15/6/02**



Google™ AUFOP WWW

Translate into english

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados