



Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu¹

State, school and symbolic violence:
constructions from
Pierre Bourdieu

 **Karol Andrea Cabrera Cifuentes²**

Recepción: Mayo 5 de 2020

Aprobación: Junio 15 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Cabrera C, Karol (2020). “Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu”.

Miradas, Vol. 15, N^o 1. pp.107 - 128

<https://doi.org/10.22517/25393812.24472>

Resumen

El texto pretende establecer, a partir de las apuestas teóricas de Pierre Bourdieu, posibles relaciones entre Estado y Escuela desde las nociones de campo burocrático y campo escolar, cruzadas por el ejercicio de la violencia simbólica que en cada campo sus capitales posibilitan. Con este propósito el texto recupera de manera sucinta el modo en el que el autor piensa el Estado y concomitantemente ideas

clave en su teoría como son el capital, el poder y la violencia simbólica. Referirse al Estado implica entender la reconstrucción que Bourdieu hace de su génesis en la que resulta vital hablar del Estado burocrático, cuya consolidación tiene una fuerte relación con la escuela, los títulos escolares, y el mercado de bienes simbólicos alrededor del cual configura el campo escolar. La configuración de este campo trae consigo una legitimación que deriva

1 Artículo derivado del proyecto de tesis doctoral “Institucionalización de la educación media en Colombia”.

2 Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Directivo docente de la Secretaria de Educación Distrital. karolcabrerac@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0002-0275-3271>.

de los capitales estatales con los cuales la escuela también tiene la potestad de ejercer una violencia simbólica que redundará en la reproducción de las estructuras sociales, aspecto que marca las conclusiones de este texto. En las conclusiones, además y sin ánimo de profundizar pero sí en respuesta a las motivaciones de este texto, se sintetiza un análisis inicial derivado del abordaje teórico y de las claridades epistemológicas y metodológicas a propósito de una investigación en curso desde la apuesta Bourdiana.

Palabras clave: (Tesauro de la UNESCO): Estado, escuela, violencia (simbólica), capital, título académico.

Abstract

The text tries to establish, from the theoretical bets of Pierre Bourdieu, possible relations between State and School from the notions of bureaucratic field and school field, crossed by the exercise of symbolic violence that in each field its capitals make possible. For this purpose, the text succinctly recovers the way in which the author configures the notion of the State and from this, key ideas in his theory such as capital, power and symbolic violence. The notion of the State implies understanding Bourdieu's reconstruction of its genesis in which it is vital to speak of the bureaucratic State, whose consolidation has a strong relationship with the school, school titles, and the symbolic goods market around which it configures the school field. The configuration of this field implies a legitimation derived from the state capitals with which the school

also has the power to exercise symbolic violence that results in the reproduction of social structures, an aspect that marks the conclusions of this text. In the conclusions, in addition and without the intention of going into depth, but in response to the motivations of this text, an initial analysis is synthesized that is derived from the theoretical approach and the epistemological and methodological clarities of an ongoing investigation from the Bourdiana commitment.

Keywords: State, school, violence (symbolic), capital, academic title.

Introducción

El presente texto tiene como propósito establecer, a partir de las apuestas teóricas de Pierre Bourdieu, posibles relaciones entre Estado y Escuela desde las nociones de campo burocrático y campo escolar, cruzadas por el ejercicio de la violencia simbólica que en cada campo sus capitales posibilitan. Para lograrlo, el escrito empieza por remitirse a la manera en la que Bourdieu comprende el Estado, entendiendo que su configuración tiene un importante asidero en la atención prestada por otros autores respecto a la concentración que este hacía del capital de fuerza física, un elemento que desconoce, según Bourdieu, la concentración de otros capitales.

Para comprender esta aseveración se acude a la reconstrucción que Bourdieu realizó sobre la génesis del Estado, con la que identificó que desde la construcción del Estado dinástico hasta el Estado burocrático,

se produjo una continua y paulatina concentración de diversos tipos de capital, que lo convirtieron en poseedor de un metacapital, capaz de otorgar poder sobre los diferentes campos, sus capitales y sus modos de reproducción. Se entiende desde dicha perspectiva, que la acumulación de capitales fue y es posible gracias a la concentración de un capital específico: el simbólico, condición de todas las demás formas de concentración sobre la que se cimienta la legítima autoridad (dominación) del Estado. Una noción con la que se vislumbra por qué, además de reivindicar el monopolio del empleo legítimo de la violencia física, el Estado reivindicaba el empleo de la violencia simbólica, mucho más poderosa que la primera.

Resulta importante mencionar que el capital simbólico, en tanto capital de reconocimiento requiere de la inculcación (imperceptible y en cualquier caso olvidada) de unas categorías de percepción y apreciación necesarias para que se produzca una obediencia sin cuestionamiento, una creencia social. En este orden de ideas, se articula a este concepto el de poder, también simbólico, que posibilita el capital simbólico para constituir, confirmar o transformar no solo la visión del mundo sino de sus principios de división, esto con el fin de comprender como el Estado obtiene el monopolio del empleo legítimo de la violencia simbólica, una violencia desconocida como tal y aceptada, en tanto existe una correspondencia entre las estructuras cognitivas de los dominados y la estructura de la relación de dominación en la que se encuentran.

Entendida la cuestión sobre la concentración de capitales y del monopolio del empleo legítimo de la violencia simbólica por parte del Estado, se presenta la manera en la que Bourdieu transita a la noción de campo burocrático. Antes de referirse al Estado mismo, Bourdieu (2014, pág.16) prefiere referirse a las acciones del Estado, entendiéndolas como acciones políticas con pretensión de causar efecto en el mundo social, o al Estado como conjunto de campos administrativos o burocráticos en el que agentes e instituciones luchan por el capital estatal que otorga poder, a través del capital jurídico (objetivación del capital simbólico), sobre la transformación o conservación de la estructura de un campo, la tasa de cambio de sus capitales y sus modos de reproducción; lo que es al mismo tiempo, una lucha por el poder sobre los esquemas de percepción y apreciación, por imponer principios de visión y división, legitimando o transformando la visión de las divisiones del mundo social, de los grupos que la componen y de sus relaciones.

Hechas estas claridades, el texto plantea cómo el Estado burocrático al que se refiere Bourdieu en la reconstrucción de la génesis del Estado, se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias de reproducción con componente escolar con las que se esperaba romper la asignación de poderes por herencia y pasar a la asignación de poderes por mérito. Para que los méritos fueran garantizados, se requirió objetivar a través de títulos el capital cultural que la institución escolar inculcaba; con la distribución

de estos títulos o capitales escolares se distribuyeron también poderes o privilegios. Con la exposición de este tránsito se plantea como en principio, la posibilidad de ascender en la burocracia, más una multiplicidad de funciones asociadas a la escuela y apoyadas en la pedagogía como saber específico de la misma, coadyuvaron a la configuración de un mercado de capitales escolares y por tanto, de un campo escolar.

El texto culmina presentando una relación más entre Estado y Escuela. Si se entiende que el capital estatal que se lucha en el campo burocrático otorga poder sobre la legitimación o transformación del campo escolar y su capital, cabría entender también, que la institución escolar por su fuerza inculcadora, pudiera contribuir a la construcción de determinados principios de visión y división necesarios para el ejercicio de la violencia simbólica, no solo por parte del Estado, sino también por parte de la Escuela.

Es importante, en aras de contextualizar las motivaciones de este texto, comentar que las relaciones que se pretenden establecer contribuyen en el bordaje de una pregunta que se plantea sobre el modo en el que el nivel de educación media se institucionaliza en Colombia, y las circunstancias en las que se vincula con la educación superior y la formación para el trabajo. Se trata de superar la percepción de modos determinados, impuestos o estáticos que se naturalizan, de asumir la educación media como una realidad social construida (no natural o permanente e inmutable), y revisar en su

lugar, los modos de institucionalización como procesos de lucha en el campo burocrático, en el que los agentes apuestan sus capitales con el fin de conservar o transformar la estructura del campo escolar y su capital¹. Aunque la presentación de esta no se constituye como objetivo del artículo, a propósito se generan unas reflexiones finales que acompañan las conclusiones.

Configuración de la noción de Estado en la obra de Bourdieu

Desde las publicaciones hechas en “Actas de la Recherche” durante 1970 hasta la divulgación de “La Nobleza de Estado” en 1989, y la consolidación de su esfuerzo académico a través de los cursos dictados en el Collège de France entre 1989 y 1992 que dieron origen a la publicación de “Sobre el Estado” en 2012, Pierre Bourdieu elaboró una noción de Estado que estuvo tangencialmente presente en toda su obra, que fue robusteciendo a través del diálogo crítico con otros autores, y que fue desarrollando desde su propia apuesta teórica, metodológica y epistemológica. Dicha trayectoria le permitió identificar un elemento que constituiría en nodo para la configuración de la noción de Estado:

En la mayoría de los modelos de génesis del Estado, desde los marxistas,

¹ Martínez (2007) recupera el concepto de institucionalización de Bourdieu definiéndolo como “lo que ha sido instituido, los modos de obrar “puestos en pie”, erigidos como socialmente legítimos y normalmente reproducidos por agentes socializados en esa legitimidad, que han “hecho cuerpo” lo instituido” (pág. 13).

propensos a considerar el Estado como un mero órgano de coerción, a Max Weber y su definición clásica, o de Norbert Elias a Charles Tilly, lo que se ha privilegiado es la concentración de capital de fuerza física (Bourdieu, 1997, pág. 100).

Intentando ampliar el panorama al respecto, Bourdieu realizó una primera definición de Estado amparada en la clásica de Weber. Mientras Weber lo planteó como “una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física en un territorio determinado”, Bourdieu lo presentó como “una X (por determinar) que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente” (Bourdieu, 1997, pág. 97 y 98). Incluir la violencia simbólica, le permitió avanzar en su propia definición de Estado presentándolo al mismo tiempo como productor y representación legítima del mundo social; constructor de la realidad, la adhesión y las formas de forjar el espacio social en el cual se encuentran desplegados los agentes, en tanto cuenta con las condiciones para imponer principios de visión y división con apariencia universal en cierto territorio (Abarzúa, 2016).

Para dar cuenta del Estado como objeto de investigación y en coherencia con una apuesta estructuralista

constructivista², Bourdieu (2014) reconstruyó la génesis del Estado y en dicha tarea concluyó que desde la construcción del Estado dinástico hasta el Estado burocrático, se produjo un largo proceso de concentración de diversos tipos de capital, proceso junto al cual, surgieron y se consolidaron diferentes campos: la concentración de capital militar se asoció con la creación del ejército y la policía adscrita; la concentración de capital económico con la gestación de un mercado centralizado y la recaudación de impuestos; la concentración de capital informacional con el establecimiento de sistemas censales y agencias de información; la concentración de capital cultural con la aparición de la escuela y del patrocinio público, por ejemplo (Bourdieu, 2001a). Como resultado del proceso de concentración, el Estado se convirtió en poseedor de un capital específico, una especie de metacapital o capital estatal capaz de ejercer poder sobre los diferentes campos y tipos de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones

2 Los principios teóricos con los que Pierre Bourdieu fundamenta su trabajo son caracterizados por el mismo como *Constructivismo estructuralista o Estructuralismo Constructivista*, desde esta perspectiva acercarse científicamente al fenómeno social implica, por un lado reconocer la existencia de estructuras sociales objetivas y su capacidad de orientar y condicionar tanto las acciones como las representaciones, y por el otro, reconocer que dichas acciones y representaciones tienen una génesis social visible en la relación entre las disposiciones de los agentes y las estructuras históricas de las que son el producto (Bourdieu, 2000^a, pág. 127). Corcuff (1998) ofrece una contextualización de la perspectiva para profundizar al respecto.

de fuerza entre sus poseedores), lo que define el poder específico del Estado (Bourdieu, 1997; y Bourdieu y Wacquant, 2005).

En este orden de ideas, Bourdieu planteó que la construcción del Estado es paralela a la constitución del campo del poder, entendido como “el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir sobre el capital estatal que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción” (Bourdieu, 1997, pág. 100). En el campo del poder, a diferencia de los otros campos, no está en juego la acumulación de algún tipo específico de capital, sino el establecimiento del valor o peso, y la fuerza relativa de determinados capitales en los campos correspondientes (Bourdieu, 1997, pág. 50 y 51).

Capital, poder y violencia simbólica

La reconstrucción que Bourdieu hizo de la génesis del Estado lo remitió a la concentración de capitales, incluido el capital simbólico, un capital que constituye la base del poder simbólico y que según el autor fue “ignorado por todas las teorías de la génesis del Estado” (Bourdieu, 1997, pág. 107). Por capital simbólico se entiende “cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1997, pág. 108), y es la condición de todas las demás formas de concentración.

El concepto fue usado por Bourdieu desde finales de la década de 1950 hasta finales de la década de 1970 en sus investigaciones sobre Argelia para explicar la lógica de la economía del honor y la “buena fe” en esa sociedad tradicional. La preponderancia del capital simbólico en el patrimonio de los campesinos en Cabilia constituyó esta sociedad en un “laboratorio” para el estudio de las estrategias de acumulación, reproducción y transmisión de dicho capital, una noción que con el tiempo se extendió a la explicación de conductas aparentemente desinteresadas, no sólo en las sociedades precapitalistas, sino también en las sociedades modernas, en el campo científico, artístico o literario (Fernández, 2013).

El interés por lo que Bourdieu denominó capitales y poder simbólico, fue aprehendido de la sociología de la religión desarrollada por Max Weber para elaborar nociones centrales de su teoría de la práctica y extender el análisis materialista al ámbito de la producción cultural. Equiparó el capital simbólico con la legitimidad y el carisma en sentido weberiano³, aclarando que

3 Para entender la relación aquí expuesta, es necesario retomar la definición que Weber hace de dominación como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)”, no implica necesariamente la probabilidad de ejercer “poder” o “influjo” sobre otros hombres, pero si, la búsqueda de la creencia en su “legitimidad”. Según el autor, existen tres tipos puros de dominación legítima, una con fundamento primario de carácter racional, otra con fundamento primario de carácter tradicional, y la última con fundamento primario de carácter

hubiese sido indispensable para las apuesta de Weber establecer la relación entre legitimidad y carisma, en lugar de ver en el carisma solamente, otra forma de llamarle a la legitimidad (Bourdieu, 1997 y 2007).

Al igual que el carisma, el capital simbólico se basa en la creencia para producir su “magia social”, cuando los agentes sociales están dotados de las categorías de percepción y valoración necesarias para reconocer el capital, éste adquiere la eficacia simbólica de una fuerza mágica. Bourdieu explica que, en tanto responde a unas “expectativas colectivas”, a unas creencias socialmente inculcadas, ejerce una “acción a distancia”, sin contacto, que solo es posible siempre que “una labor previa, a menudo invisible, y en cualquier caso olvidada, reprimida, haya producido, entre quienes están sometidos al acto de imposición, de conminación, las disposiciones necesarias para que sientan que tienen que obedecer sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia” (Bourdieu, 1997, pág. 173).

Ahora bien, la acumulación de capital simbólico genera poder simbólico, una forma transfigurada, irreconocible, y legitimada de otros modos de poder, que asegura la transustanciación de las relaciones de fuerza, haciendo reconocer en el desconocimiento, la violencia que encierra objetivamente, y produciendo efectos reales sin gasto aparente de energía⁴. Se trata del poder de carismático (Weber, 1944).

constituir, de hacer ver y hacer creer, y de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo; un poder que permite obtener el equivalente de lo obtenido por la fuerza física o económica y que posibilita el ejercicio de la violencia simbólica (Bourdieu, 1999a).

Por su parte, la violencia simbólica, sustentada en el poder simbólico, es aquella violencia amortiguada, eufemizada, socialmente aceptada e invisible para sus víctimas, que se produce fundamentalmente, a través de los caminos simbólicos de la comunicación y del vínculo desconocimiento-reconocimiento, provocando sumisiones sin ser percibidas como tales (Bourdieu, 1997). En los primeros usos del concepto, fue definida como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996, pág. 44).

La violencia simbólica, al igual que el capital simbólico, está cimentado en la sincronía entre las estructuras cognitivas de los dominados y la estructura de la relación de dominación en la que se encuentran: “el dominado percibe al dominante a través de unas categorías que la relación de dominación ha producido y que, debido a ello, son conformes a los intereses

conceptos de poder, habitus y representaciones para comprender el constructor de violencia simbólica en la sociología de Bourdieu, elementos clave que se articula al presente texto al contrastarlo con el ejercicio del Estado en tanto campo burocrático.

4 Gutiérrez (2004) ahonda en los

del dominante” (Bourdieu, 1997, pág. 197). De tal manera,

la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural (Bourdieu, 2000b, pág. 51).

Ahora bien, el Estado en su calidad de estructura organizativa y reguladora de las prácticas, contribuye de diversas maneras a la formación de estructuras cognitivas, habitus o disposiciones duraderas. A través de las coerciones, la inculcación de disciplinas corporales y mentales, y la imposición de principios de visión y división, el Estado logra “instaurar unas formas y unas categorías de percepción y de pensamiento comunes, unos marcos sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, unas estructuras mentales, (y) unas formas estatales de clasificación”, constituyendo al mismo tiempo un “trascendental histórico”⁵ inherente

5 Bourdieu utiliza la expresión “trascendental

a todos en el marco de un territorio determinado, “un acuerdo tácito, prerreflexivo, inmediato, sobre el sentido del mundo”, una “orquestación” de los habitus “fundamento de una especie de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común”, a través de los cuales opera la eficacia del poder simbólico (Bourdieu, 1997, pág. 117). En resumen:

Si el Estado está en condiciones de ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la «subjetividad» o, si se prefiere, en los cerebros, bajo forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento (Bourdieu, 1997, pág. 98).

De tal manera, el empleo legítimo de la violencia simbólica por parte del Estado, es posible gracias a la complicidad de aquellos sobre la cual se ejerce, una complicidad que se logra no por la imposición sin más, sino por la concordancia entre las estructuras cognitivas del habitus y las estructuras objetivas del mundo que se reproducen a través de las relaciones sociales⁶. histórico” para referirse al “sistema de esquemas cognitivos que está en la base de la construcción de la realidad y que es común al conjunto de una sociedad en un momento histórico determinado”, este constituye el inconsciente cultural que fundamenta el sentido común o doxa, es decir todo lo que está implícito (Bourdieu, 2001b).

6 Pensar en la existencia simultanea de dos

Esta violencia, es posible en tanto el poder que se ejerce no es un poder desprovisto de sentido, sino un poder que aunque reconocido, logra que se desconozca la arbitrariedad que reside en su fundamento y que se asuma como legítimo (Bourdieu, 2013). Entonces, decir que un Estado es legítimo, es decir que puede obtener sumisión sin coacción o a través del poder simbólico, fundado en un capital simbólico, y con el que ejerce una violencia simbólica (Bourdieu, 2014).

El Estado como conjunto de campos burocráticos

En la reconstrucción que Bourdieu hace sobre el Estado, dos ideas son fundamentales. La primera, es que la construcción del Estado va de la mano con la constitución del campo del poder, en el que los poseedores del capital suficiente luchan por el poder sobre el Estado o sobre el capital estatal tipos de estructuras (cognitivas y objetivas), implica la puesta en marcha de un pensamiento relacional característico de la apuesta metodológica y epistemológica de Bourdieu, “que otorga la primacía a las relaciones” tomando en consideración tanto la estructura de las relaciones objetivas (en un espacio y momento específico) que pueden llegar a “determinar” las formas de acción e interacción, como las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes, o sus estructuras subjetivas mediadas por percepciones, apreciaciones y acciones. Bourdieu condensa dicha filosofía en conceptos “cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus.)” (Bourdieu, 1997, pág. 7).

que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y su reproducción, particularmente cuando están amenazados los equilibrios establecidos en el seno de un determinado campo. Y la segunda, es que desde la construcción del Estado (inicialmente dinástico y posteriormente burocrático) se produjo una acumulación de diversos tipos de capital, entre ellos el simbólico, un capital que constituye la base del poder simbólico, entendido como el poder de constituir, de hacer ver y hacer creer, y de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo. Dicho esto, se entiende al Estado como “sede por antonomasia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico” (Bourdieu, 1997: pág. 108), lo que le permite reivindicar el monopolio del empleo de la violencia simbólica suficiente para imponer significaciones e imponerlas como legítimas.

Ahora bien, en la definición que Bourdieu hizo del Estado en 1991 planteó que el estado era “una X (por determinar)” que reivindicaba con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica” (Bourdieu, 1997, pág. 97), en los seminarios que posteriormente se publicaron al respecto en “Sobre el Estado”, Bourdieu avanzó planteándolo de manera provisoria, como un sector del campo del poder que se ocupa de la administración o de la función pública (Bourdieu, 2014, pág. 14), y en el libro “Una invitación a la sociología reflexiva”, de manera coherente, lo definió como un conjunto de campos administrativos o burocráticos en el que los agentes, categorías de agentes o instituciones,

gubernamentales y no gubernamentales, luchan por la autoridad que se tiene en dichos campos, de “mandar por medio de la legislación, regulaciones, medidas administrativas (...) en suma, todo lo que normalmente ponemos bajo el rubro de las políticas de Estado” (Bourdieu y Wacquant, 2005, pág. 168). En otras palabras, luchan por el monopolio de la violencia simbólica legítima que detenta el Estado, en tanto poder para constituir e imponer como universal y universalmente aplicable dentro de un determinado territorio, un conjunto común de normas.

Al concentrar capital simbólico, el Estado, en tanto campo burocrático, tiene la potestad de suministrarlo a manera de banco. Bourdieu (1997) explicó que el Estado funciona como un banco de capital simbólico que garantiza todos los actos de autoridad, actos arbitrarios y desconocidos como tales, de “impostura legítima”. El Estado imparte capital simbólico a agentes o instituciones que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en condiciones de imponer el reconocimiento, los instituye por el efecto de la nominación oficial a través del capital jurídico, que no es otra cosa que el capital simbólico objetivado, un capital que le permite al Estado configurarse como instancia central de nombramiento. La nominación oficial, es un acto de imposición simbólica de principios de visión y división del mundo social que cuenta con toda la fuerza del consenso, del sentido común, porque es operada por un mandatario del Estado, detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima y del capital simbólico necesario como para

decretar, registrar, certificar o legislar (Bourdieu, 1990 y 1997); así, se pasa de un capital simbólico difuso, basado exclusivamente en el reconocimiento colectivo, a un capital simbólico objetivado, codificado, delegado y garantizado por el Estado, en una palabra, institucionalizado (Bourdieu, 2011).

Como todo campo, el burocrático se presenta como una red o configuración de posiciones y relaciones objetivas entre posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) objetivamente definidas de acuerdo a la estructura de distribución de especies de capital (que para el caso, serían principalmente simbólicos) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo. En la lucha que se da sobre “el poder de mandar” o sobre la posibilidad de ejercer la violencia simbólica legítima que opera a través del Estado, se gestan relaciones de fuerza en las que los agentes, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo, contribuyen a conservar y transformar, no solo la estructura del campo, sino la «tasa de cambio» entre los diferentes tipos de capital. (Bourdieu y Wacquant, 2005).

La lucha de los agentes e instituciones por conservar o transformar la estructura del campo, es al mismo tiempo una lucha por el poder sobre los esquemas de percepción y evaluación del mundo social, por imponer principios de visión y división, conservando o transformando la visión de las divisiones del mundo social, y por tanto, de los grupos que la componen

y sus relaciones. En el marco de esta lucha, Bourdieu planteó que la acción política puede ser de legitimación, si el propósito es conservar la estructura, o subversiva si el propósito es transformarla:

La acción propiamente política de legitimación se ejerce a través de la adhesión original al mundo tal y como es, y la labor de los guardianes de orden simbólico, que van de la mano con el sentido común, consiste en tratar de restaurar, en el modo explícito de la orto-doxia, las evidencias primitivas de la *dóxa*. Por el contrario, la acción política de movilización subversiva trata de liberar la fuerza potencial de rechazo que neutraliza el desconocimiento a efectuar, aprovechando una crisis, un desenmascaramiento crítico de la violencia fundadora ocultada por el ajuste entre el orden de las cosas y el orden de los cuerpos (Bourdieu, 1999b, pág. 246 y 247).

Así, el campo burocrático es visto como el “locus” (para emplear la expresión con la que lo define Bourdieu) de un enfrentamiento constante entre fuerzas que pertenecen a diferentes sectores interesados en el poder de un campo particular, que están unidos y también divididos por tomas de posición que obedecen a las lógicas

internas y a las demandas externas del campo. Los agentes o instituciones en competencia, trabajan para orientar las políticas en cada uno de sus dominios de actividad, para ello forman coaliciones y vínculos con agentes burocráticos cuyas orientaciones son similares, y confrontan con quienes van en direcciones opuestas. En esta lógica:

La noción de “Estado” sólo tiene sentido como una etiqueta estenográfica conveniente—pero, dado el caso, muy peligrosa— para tales espacios de relaciones objetivas entre posiciones de poder (que asumen distintas formas), bajo la forma de redes más o menos estables —de alianza, cooperación, clientelismo, servicio mutuo, etc.—, manifiestas en interacciones fenoménicamente diversas que van desde el conflicto abierto a la convivencia más o menos encubierta (Bourdieu y Wacquant, 2005, pág. 169).

Todo esto para entender y aclarar, que desde la perspectiva Bourdiana no podría decirse que el Estado tenga una intención consciente o maquiavélica como la de un mega actor, las acciones o decisiones que se asumen como acciones o decisiones del Estado, son producto de una larga historia de proposiciones e imposiciones que se configuran en un campo de luchas políticas (un campo burocrático) cuyo objeto es “conservar o transformar el mundo social conservando o

transformando las categorías de percepción de este mundo” (Bourdieu, 1990, pág 290).

Relaciones en la formación del campo burocrático y el campo escolar

En la reconstrucción sobre la génesis del Estado, Bourdieu se propuso develar la lógica del proceso histórico que configuraba dicha realidad, inicialmente en su forma dinástica y posteriormente burocrática, en cuya transición se pasó “del Estado reducido a la casa del rey al Estado constituido como campo de fuerzas y campo de luchas orientadas al monopolio de la manipulación legítima de los bienes públicos” (Bourdieu, 2005, pág. 43). En este proceso, Bourdieu señaló como decisiva la variación en las estrategias de reproducción⁷, mientras para el estado

⁷ Según Bourdieu, es en relación al campo y al habitus como “se definen los diferentes modos de reproducción, y, en particular, las estrategias de reproducción que los caracterizan” (Bourdieu, 2011, pág. 31). El autor, utiliza la noción de estrategia para designar la diversidad de prácticas ordenadas en procura de objetivos a más o menos largo plazo, y no necesariamente planteadas como tales, que los agentes o instituciones llevan a cabo para conservar o aumentar su patrimonio, y en consecuencia mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. Entre las estrategias de reproducción existen unas denominadas educativas, definidas como estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, e irreductibles a su dimensión económica, o incluso monetaria, en tanto “tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu, 2011, pág. 36). Entre las estrategias educativas empleadas, existen unos modos de reproducción con componente escolar, posibles en tanto los agentes reconocen en el campo escolar una

dinástico las estrategias matrimoniales tenían un lugar decisivo, para el Estado burocrático las estrategias se fundaban sobre un modo de reproducción con componente escolar, que rompía lentamente con las asociaciones de herencias de poder por sangre o lazos familiares y se desplazaba a la idea de asignación por mérito titulado (Bourdieu, 2011).

Bourdieu estableció que la transición se gestó en una división inicial del trabajo de dominación. En el estado dinástico el poder se dividía entre “*los hermanos del rey* (en sentido amplio), rivales dinásticos cuya autoridad reposa(ba) sobre el principio dinástico de la casa, y los *ministros del rey, homines novi* las más de las veces, reclutados por su competencia” (Bourdieu, 2005, pág. 51). La división operaba como estrategia para disminuir el poder de los herederos, sin otorgárselo a los ministros; mientras el poder de los herederos se reducía políticamente, el de los ministros no contaba con el respaldo del parentesco. Para romper de manera decisiva con el poder por sangre o lazos familiares, fue necesario otorgarle poder simbólico al capital cultural institucionalizado a través de la escuela. Bourdieu (2005, 1997) comentó como muestra de ello, que en el siglo XIV las universidades europeas se multiplicaron por impulso de los príncipes con el propósito de formar a los servidores del Estado, laicos o eclesiásticos; que durante el siglo XV y XVI se aceleró, con la misma intención, la fundación de escuelas urbanas; y que para el siglo XVIII los colegios a los necesidad, y al mismo tiempo, una oportunidad para mantener su posición o mejorarla.

que asistían tanto aristócratas como burgueses de toga fueron constituyendo instituciones universitarias “muy selectivas”.

De tal manera, para la segunda mitad del siglo XIX el Estado moderno se fundaba “en un cuerpo de burócratas que asociaban un origen noble y una fuerte cultura escolar y que se preocupaban por afirmar su independencia en y mediante un culto del Estado nacional (...) y en un fuerte sentimiento de superioridad” (Bourdieu, 1997, pág. 38). Esta “nueva clase” inscribió su sistema de justificaciones en un modo de reproducción por “mérito” confiado a las capacidades reproductoras de la escuela, el mérito justificaba el modo en el que se distribuían los títulos escolares y por tanto los poderes y privilegios que con estos se obtenían. En principio, y ocupando una posición dominada en el campo del poder, estos “dominantes dominados” hicieron progresar sus intereses “asociándolos, inocentemente, a causas que les parec(ian) universales, como las de la ciencia emancipadora o, en otros tiempos, las de la escuela liberadora” (Bourdieu, 2013, pág. 538). Esta “nueva clase” que fundamenta su poder en el capital cultural institucionalizado o capital escolar, posiciona sus intereses particulares como intereses universales, inventa “una versión que cabe llamar «progresista» (...) de la ideología del servicio público y de la meritocracia” y en apariencia, no se sirve del Estado al que pretende servir “sin servir, por poco que sea, a los valores universales con los que lo identifican” (Bourdieu, 1997, pág. 39).

En este orden de ideas, Bourdieu afirmó que existe “una relación entre el título escolar y la gran burocracia de Estado”, que “la gran nobleza de escuela es una gran nobleza de Estado” (Bourdieu, 2013, pág. 528 y 529), que las invenciones de Estado y de las ideas que lo fundamentan como “bien común” y “servicio público”, son inseparables de la creación de las instituciones que fundan el poder por “mérito titulado”: las instituciones escolares (Bourdieu, 1997). Es preciso anotar que la lucha por el poder sobre el Estado, o sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción, se da particularmente, a través de la institución escolar (Bourdieu, 2002, pág. 99 y 100).

Martin Criado corrobora para el caso europeo, que las escuelas se conformaron con los primeros estados burocráticos para enseñar técnicas escriturales y administrativas a los aspirantes a funcionario. Sin embargo, indica que entre los siglos XVI y XVIII se desarrollaron en relación con dinámicas y funciones muy diversas: “reproducción de cuerpos de clérigos, autorreproducción del cuerpo docente, reclutamiento de funcionarios, moralización de las clases inferiores, adoctrinamiento religioso, conformación de culturas de estatus, formación técnica relacionada con el desarrollo del Estado, de las ciencias y del intercambio mercantil...” (Martín Criado, 2010, pág. 203). Y para el siglo XIX se consolidaron como el pilar del Estado en su cometido de intervenir para fomentar el progreso de la nación y en consecuencia, de su sociedad, lo que desencadenó un movimiento de expansión y estatalización.

Precisamente, la multiplicidad de funciones junto a la elaboración de un saber específico asociado a esta y el ascenso de la burocracia a través de estrategias de reproducción con componente escolar, coadyuvaron tanto a la expansión como a la conformación del campo escolar. Por un lado, soportada en la pedagogía, la escuela se configuró como el espacio propicio para el aprendizaje, a través de la escuela se institucionalizó una práctica social: la educación, y un capital: el cultural. Por otro lado, la lógica burocrática de la razón de Estado, fundada sobre un modo de reproducción escolar, acrecentó la idea en la que se asociaba la escuela con el ascenso social y se intensificó la inversión en el campo. En resumen, se produjo un mercado de bienes simbólicos, una necesidad de producir y una necesidad de consumir, apoyada más que en las funciones que promete cumplir, en la extensión de la creencia en estas funciones (Meyer et al, 1992; Boli, 1989; Ramírez & Boli, 1986; Ramírez & Boli, 1999, citados por Martín Criado, 2010). Hasta la actualidad, afirma Martín Criado, el asunto de la escolarización sigue siendo asociado tanto al progreso individual como social, una idea que forma parte de la doxa, en tanto “se puede discutir la utilidad para el progreso de una escuela o educación en particular, pero no de la Escuela o de la Educación” (Martín Criado, 2010, pág. 214).

El campo escolar, en coherencia con los planeamientos de Bourdieu, no es una estructura muerta, es un espacio que existe en la medida en que hay jugadores dotados de un conjunto de disposiciones que implican a la vez la

propensión y la capacidad de entrar en el juego. Quienes se interesan en los capitales escolares, ven en el campo escolar un modo de reproducción, están dispuestos a competir por un capital escolar, creen en el juego y en lo que se juega (doxa), y le atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento, lo legitiman (Bourdieu, 2000a, pág. 151). Dentro del campo escolar y como en cualquier otro campo, los jugadores logran posicionarse y establecer relaciones objetivas (dominación, subordinación, homología, etcétera), según el volumen global del capital (suma de diferentes especies de capital) y según la estructura del mismo (peso relativo de cada uno de los capitales que la forman). Entre las diversas especies de capitales, el cultural es el que adquiere mayor peso en este campo, en tanto el capital escolar es un capital cultural institucionalizado, es la objetivación del capital cultural incorporado en forma de títulos (Bourdieu, 2011). A partir de una lógica aparentemente meritocrática amparada en diversos mecanismos (cátedras, exámenes, etc), la escuela contribuye a reproducir, acumular, distribuir y reconvertir de modo desigual el capital cultural, otorga a los estudiantes un capital escolar, “un producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela” (Bourdieu, 1998, pág. 20), y colabora con ello a la reproducción de la estructura del espacio social.

La legitimidad de la violencia simbólica en el campo escolar

Como se planteó con anticipación, el Estado instituye e inculca formas simbólicas de pensamiento comunes en las estructuras cognitivas y en las estructuras objetivas, estas últimas incluyen la consagración jurídica de instituciones y ritos socioculturales que gozan, positiva o negativamente de la sanción estatal (Bourdieu, 1997); entre las instituciones se consideran las escolares, y entre los ritos los de escolarización. Constituidas en el marco de un campo y al contar con la consagración derivada del capital simbólico estatal, las instituciones escolares también contribuyen a la construcción de visiones y divisiones, no solo mediante la inculcación de unos saberes particulares o del cumplimiento con una función técnica de formación, sino también a través de la consagración de posiciones por titulación y de trayectorias académicas que en la estructura escolar constituyen niveles, ciclos, modelos y jerarquías escolares, con lo que se oculta una función social de selección que contribuye a la reproducción de las estructuras de clase (Bourdieu y Passeron, 1996).

A través de la acción del Estado en el campo burocrático, se consagra y por tanto legitima el campo escolar y su capital. Es preciso recordar que al consolidarse como “gran fuente de poder simbólico” y “banco de reserva de la consagración” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 169), el Estado puede legitimar la institución escolar y los títulos escolares, amparándolos jurídicamente en actos de nominación

oficial, por ser detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima y del capital simbólico suficiente como para decretar y garantizar actos arbitrarios como “naturales” (Bourdieu, 1990 y 1997). Legitimarla de esta manera implica otorgarle capital y poder simbólico, y permitirle el ejercicio de la violencia simbólica, en este caso, a través de la forma de la institución escolar:

Poner formas, es dar a una acción o a un discurso la forma que es reconocida como conveniente, legítima, aprobada, es decir, una forma tal que se puede producir públicamente, frente a todos, una voluntad o una práctica que, presentada de otra manera, sería inaceptable (es la función del eufemismo). La fuerza de la forma, esta *vis formae* de la que hablaban los antiguos, es esta fuerza simbólica propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad (Bourdieu, 2000^a: 90 y 91).

La escuela es legitimada al declarársele como institución propiamente pedagógica, al constituirse la acción pedagógica (AP) como acción específica, al atribuírsele una autoridad pedagógica

(AuP) para hacerlo apoyada en el poder de la institución, y al determinársele como propios, tiempos y espacios para efectuar el trabajo pedagógico (TP) de inculcación (Bourdieu y Passeron, 1996).

La AP a la que se hace referencia implica un sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases que devela objetivamente una violencia simbólica. En primera instancia, porque es una acción impuesta por un poder arbitrario. Vale la pena insistir en que la AuP para ejercer la AP está explícitamente delegada y jurídicamente garantizada a un cuerpo de especialistas, específicamente reclutados, formados y delegados para realizar el TP por procedimientos controlados y reglamentados, en lugares y momentos determinados, usando instrumentos estandarizados. Y en segunda instancia, porque impone un contenido cultural arbitrario que se asume como legítimo disimulando las relaciones de fuerza en las cuales se fundamenta⁸. Bourdieu y Passeron

8 Bourdieu y Passeron se refieren a “arbitrariedad cultural” en tanto que “la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, evidente en la «naturaleza de las cosas» o la «naturaleza humana»”, sin embargo reconocen que dicha selección es sociológicamente necesaria, en tanto “esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen” (Bourdieu y Passeron, 1996: 48). Los autores presentan el concepto como “el adecuado para recordar continuamente la relación originaria que une la arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad del contenido

(1996) hablan de una AP dominante, que por su modo de imposición, delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde en cierta medida a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes; y de un arbitrario cultural que se ubica en una posición dominante de acuerdo a las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos, representado los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996, pág. 45-46). Así, el arbitrario cultural que inculca el sistema de enseñanza, al tener mayor afinidad con la cultura de los grupos dominantes, les asegura a estos, una ventaja sistemática y les permite la conversión de su cultura de clase en capital cultural, en algo que se impone como valioso al conjunto de la sociedad (Martín Criado, 2004).

Ahora bien, la institución escolar además de ser legitimada por nominación oficial, recibe el poder de nominar, un poder que le permite: asignar títulos de identidad social que definen lo que una persona es, puede llegar a ser y hacer; certificar lo que una persona sabe; garantizar sus capacidades; y promover su ingreso a determinada forma de educación u ocupación. Además, con la legitimación de las capacidades a través de los títulos se genera un efecto de certificación que reconvierte el capital cultural en capital económico a través del mercado de trabajo, y otorga mayor status social relativo a quienes los adquieren impuesto” (Bourdieu y Passeron, 1996: 37-38).

(Bourdieu, 1998). En este orden de ideas, los títulos escolares alcanzan las virtudes de los títulos de nobleza, son títulos de reconocimiento simbólico que otorgan ventajas en la determinación de la clasificación objetiva y de la jerarquía de los valores acordados a los individuos y a los grupos, y en esencia, se configuran como la más típica manifestación del monopolio estatal de la violencia simbólica (Fernández, 2013).

Así la escuela, en tanto rito de institución, instituye ordenes o, como lo planteó Bourdieu retomando a Weber, *Stände*, “cuerpos separados del común a la manera de la antigua nobleza de sangre, y, en ese sentido, sagrados” (Bourdieu, 2013, pág. 527). De tal manera, dicha institución se configura como “lugar de consagración donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas” (Bourdieu, 1997, pág. 117). Con el título se marca la diferencia entre un saber estatutariamente reconocido y garantizado y un simple capital cultural, pues cuenta con el respaldo que otorga una institución reconocida socialmente (Bourdieu, 2011, pág.220). Un capital de estas condiciones tiene valía independientemente de su portador, y en tanto “definición oficial de la identidad oficial, libra a sus poseedores de la lucha simbólica de todos contra todos al conferir a los agentes sociales la perspectiva autorizada, reconocida por todos, universal” (Bourdieu, 1990, pág. 294). En resumen, la institución escolar tiene la posibilidad de imponer un punto de vista instituido, en tanto que punto de vista legítimo, es decir, en

tanto que punto de vista que todo el mundo debe reconocer por lo menos dentro de los límites de una sociedad determinada (Bourdieu, 2000). Estos cuerpos instituidos por la selección escolar difieren de la reproducción atada al parentesco o el linaje por el vínculo que, a través del título escolar, los une al Estado, en tanto portadores de un capital protegido por este.

Conclusiones

En aras de puntualizar las relaciones que pretende establecer el artículo, es necesario fijar la mirada en la reciprocidad existente entre el Estado burocrático y el campo escolar, que deriva de la necesidad evidente de acceder al poder a través de modos de reproducción con componente escolar. El Estado moderno se fundó según Bourdieu, “en un cuerpo de burócratas que asociaban un origen noble y una fuerte cultura escolar”, dicho cuerpo inscribió su sistema de justificaciones en un modo de reproducción por “mérito” que justificaba el manera en la que la institución escolar distribuía sus capitales.

Así las cosas, el Estado burocrático se sirvió de la institución escolar, pero esta a su vez, se sirvió del Estado, que en uso de su capital simbólico, tuvo la potestad de consagrarlo a través de la nominación oficial, legitimando: 1. los saberes que ameritaban ser inculcados y las formas de inculcación, garantizables sí y solo sí, los saberes eran inculcados a través de la institución escolar; 2. la exclusión o la relegación que se haría de los agentes a determinadas instituciones o modelos institucionales jerarquizados;

3. las jerarquías sociales a través de jerarquías escolares materializables en la definición de divisiones a través de niveles, modelos e instituciones; 4. las ventajas sociales reconvertibles en ventajas escolares que redundarían en nuevas o más ventajas sociales; 5. las capacidades a través de títulos escolares que al instituirse como diferenciadores sociales otorgarían derecho de acceso. En pocas palabras, legitimando el ejercicio de la violencia simbólica, en tanto poder que “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996).

El estado consagra jurídicamente la institución escolar y los ritos de institución, y estos a su vez contribuyen para inculcar formas simbólicas de pensamiento comunes necesarias para el ejercicio de la violencia simbólica legítima. Siendo legitimadas por el Estado las acciones pedagógicas (mecanismos y contenidos), la autoridad de quienes la ejercen (tanto, como para otorgar capitales en forma de títulos), y el trabajo pedagógico (inculcación en el tiempo), la institución escolar, en tanto estructura objetiva con la que se monopoliza la transmisión consiente de “una” cultura, contribuye a la formación de estructuras cognitivas, a la imposición imperceptible y a veces inconsciente de principios de visión y división (coherentes con esa “única” cultura) que en palabras de Martínez (2007) “son actuados más bien que pensados”, que alientan, no solo la creencia sobre la legitimidad del Estado, sino sobre el capital que otorga la escuela.

Ahora bien, el constructo teórico que este artículo se encarga de sintetizar y relacionar en consideración de las nociones centrales de la sociología de Pierre Bourdieu, trae consigo importantes claridades epistemológicas y metodológicas para abordar asuntos investigativos. En el caso expuesto, se trata de comprender el modo en el que el nivel de educación media se institucionalizó y las circunstancias en las que se vinculó con la educación superior y la formación para el trabajo, lo que remite a develar la acción del Estado en tanto campo burocrático en el que agentes e instituciones luchan por el capital estatal que otorga poder sobre la conservación o modificación de la estructura del campo escolar, su capital, tasa de cambio y modos de reproducción; lo que es al mismo tiempo, una lucha por el poder sobre los esquemas de percepción y apreciación, por imponer principios de visión y división, legitimando o transformando la visión de las divisiones del mundo social, de los grupos que la componen, y de sus relaciones.

Hablar de los modos de institucionalización de la educación media implica, de la manera en la que lo hace Bourdieu al referirse a la génesis del Estado y en coherencia con la perspectiva estructuralista constructivista, ir a la génesis de la educación media, que para el caso colombiano puede encontrarse en la educación secundaria de principios del siglo XX. En la primera mitad del siglo XX, Colombia, así como otros países de la región, registró importantes ajustes a la estructura de la educación secundaria; nivel que durante la mayor

parte del siglo incluyó los grados que hoy componen la educación media en nuestro país. Viñao (2006) y Acosta (2011) señalan que dichos ajustes se configuraron con el propósito de atender la demanda de acceso a la misma, por parte de una cantidad cada vez mayor y más diversa de jóvenes, mediada por factores económicos, sociales y, sobre todo políticos, estrechamente relacionados con la formación del Estado que, a través de instrumentos de regulación y experimentación se consolidó como agente privilegiado en la concentración del capital escolar de educación secundaria.

La concentración de capital escolar de educación secundaria es un proceso paulatino que se da durante la primera mitad del siglo XX. Para finales del siglo XIX y principios del XX la educación secundaria era predominantemente privada y en gran proporción de carácter confesional. Los particulares y las comunidades religiosas no solo tenían el monopolio para la distribución de este tipo de educación, sino que también, para el caso particular de las comunidades, tenían por encargo estatal la potestad de decidir sus modos de producción. El agenciamiento del Estado en la educación secundaria era mínimo, funcionaba como “una red al margen del control oficial” (Silva, 1989, pág. 273), por la debilidad financiera que le impedía sostenerla, y por las concesiones que le había otorgado a la Iglesia en la creación del proyecto educativo de la nueva República de Colombia a través de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887. El

Estado tenía concurrencia supletoria con la Iglesia en la enseñanza primaria, técnica y universitaria, y se abstenía en la secundaria limitándose a rellenar los vacíos existentes en la educación privada católica (Helg, 1980).

La concentración de capital simbólico permitirá en ese largo proceso, que el Estado regule a través de las nominaciones oficiales, que “desposea a sus competidores”, los “expropie” del poder que tenían sobre el capital escolar de educación secundaria y en coherencia con el capital simbólico concentrado, se legitime como el único “autorizado” para decidir sobre su modos de producción. Así, ejerce una violencia simbólica en tanto: asigna los contenidos (arbitrario cultural), define los segmentos en los que se inculcaran los contenidos (TP), designa el poder para inculcarlos y otorgar un título (AuP), en resumen: impone significaciones disimulando las relaciones de fuerza en que se funda el poder para hacerlo.

En el campo burocrático se puso en tensión la posibilidad de conservar o transformar la estructura de la educación secundaria. Hubo luchas por la conservación del bachillerato clásico, al que desde antaño accedían las clases pudientes para ascender en la jerarquía escolar y acceder a un capital de distinción, pero también por la transformación hacia una secundaria diversificada en la que se contemplaran opciones de formación técnica y práctica que aportaran al desarrollo económico y productivo del país (educación industrial, agrícola y comercial). Las luchas por una u otra opción

contribuyeron a la configuración de una secundaria segmentada horizontal y verticalmente, con capitales y trayectorias diferenciadas.

Los diferentes segmentos de la secundaria no fueron explícitamente diseñados para clases sociales particulares, sin embargo, la estructura objetiva dividida según sus finalidades (continuar en la educación superior o educar para el trabajo), incidió en las formas en las que se percibieron y apreciaron. El Estado, en calidad de estructura organizadora y reguladora de las prácticas, a través de la consagración de estos segmentos instituyó principios de visión y división, que los agentes interesados por acceder al capital escolar pusieron en acción reflejando determinadas preferencias atadas a las diferenciaciones de los segmentos, de sus títulos y sus trayectorias, pero también a la percepciones y apreciaciones que se configuraron respecto a las poblaciones que accedían a uno u otro segmento: el bachillerato clásico que por tradición fue ocupado por la clase pudiente, lo que le agregó un carácter distintivo; la secundaria comercial a la que empezaron a acceder las clases medias por ser una opción que aunque parecida al bachillerato clásico permitía una colocación laboral que podría significar el ascenso en la jerarquía social; y la secundaria industrial y agrícola asociada con educación para la clase bajas como legislativamente se propuso con la creación de escuelas de artes y oficios a finales del siglo XVIII, opciones ideales para el trabajo manual (Helg, 2001).

De tal manera, la estructura

de la secundaria mantuvo posiciones homólogas con las estructuras de clase: las jerarquías que fueron configurándose en la estructura de la educación secundaria fueron la mediación por cuyo intermedio las jerarquías inscritas en la objetividad de las estructuras sociales se volvieron actuantes. Es posible pensar que las relaciones entre el sistema de enseñanza y la cultura o el trabajo, pueden revestir una forma diferencial para las clases sociales, por lo que se entiende que detrás de la función técnica de la escuela, hay una función también social que contribuye a la reproducción de las estructuras de clase, amparada en el modo en el que la estructura con la que se organizó la educación secundaria distribuyó, legitimó y reconvirtió desigualmente el capital escolar ejerciendo violencia simbólica.

Referencia Bibliográfica

- Abarzúa, A. (2016). Notas sobre las nociones de Estado en la sociología de Pierre Bourdieu. *Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo*. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9479> [Fecha de consulta: Agosto 18 de 2019]
- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On line*, 3-13.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Mexico, D.F: Editorial Grijalbo, S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Mexico, D.F: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999a). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Bourdieu, P. (2000b). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001a). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2001b). El Inconsciente de Escuela. *Revista Colombiana de Sociología*, 6 (1), 133-137.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1982-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005): “De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la genesis del campo burocrático”. En L. Wacquant: *El misterio del Ministerio* (págs. 43-70). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Fontamara S.A.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers*, 98 (1), 33-60.

- Gutiérrez, A. (2004) Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense De Educación*, 15(1), 289 - 300. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A> [fecha de consulta: julio 11 de 2019]
- Helg, A. (1980). “La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo”, *Revista Colombiana de Educación*: No. 6.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918 - 1957*. Bogotá: Plaza y Janés Editores Colombia S.A.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En J. Moreno, L. Alonso, & E. Martín Criado, *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (págs. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martínez, T. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una Práctica sociológica*. Buenos aires: Manantial.
- Martínez, A. (2007). Para estudiar campos periféricos. Un ensayo sobre las condiciones de utilización fecunda de la teoría del campo de Pierre Bourdieu. *Trabajo y Sociedad*.
- Silva, R (1989). “La Educación en Colombia 1800 -1830”. En *Nueva historia de Colombia*, Vol. IV, editado por Álvaro Tirado Mejía. Bogotá: Planeta.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura económica