Habitus y violencia simbólica en comunicación y educación: el útero social como dispositivo disciplinario

Amalia Ortiz de Zárate Fernández e Rodrigo Browne Sartori¹

Recebido em: 03/10/2013. Aprovado em: 04/12/2013. Disponibilizado em: 20/12/2013

1. Dr. Rodrigo Browne Sartori é Diretor da Escola / Instituto de Comunicação Social. Faculdade de Ciências Humanas UACH. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Austral do Chile. Campus Isla Teja. Box 567. Valdivia. Chile.

Resumen

Este artículo tendrá el propósito, en un inicio, de plantear algunas estrategias para orientar una primera reflexión acerca de la influencia de los medios de comunicación en la actualidad. Posteriormente se propondrá como meta diagnosticar ciertas consecuencias directas que las TICs pueden acarrear en nuestras sociedades contemporáneas/ disciplinarias y de control, a través de ejercicios propios de lo que Pierre Bourdieu, entre otros, llamó como violencia simbólica. Finalmente buscará delinear unas incipientes interrogantes que permitan enfrentarse a ese "orden" mediático con el fin de elucidar un proyecto educativo desde la televisión, internet, etc.

Palabras clave: medios de comunicación, violencia, proyecto educativo, televisión, internet.

Abstract

This article will aim, at first, to raise some strategies to guide a first reflection on the influence of the media today. Subsequently propose diagnose certain goal direct consequences that ICTs can bring in our contemporary / disciplinary and control societies, through exercises themselves what Pierre Bourdieu, among others, called as symbolic violence. Finally seek to outline some emerging questions that allow the media face "order" in order to elucidate an educational project from the television, internet, etc..

Keywords: media; violence; educational project; television; Internet.

1. Introducción

El cuestionamiento que presentamos en esta exposición y que intentaremos elucidar en las próximas páginas es fundamental tratarlo y trabajarlo, no sólo desde el estudio y análisis de la conformación de las parrillas de los medios de comunicación o de la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), sino también es necesario -con el propósito de enriquecer el debate- plantearlo y proponerlo desde ciertos postulados educativos (*educomunicativos* para jugar en el intersticio de ambas disciplinas) que, al asumir, entender y participar de estas nuevas tendencias proyecten alternativas y fórmulas para confrontar dichos conflictos tan caros al cada vez menos nuevo siglo XXI.

2. *Habitus*: el nacimiento del útero social

Siguiendo las investigaciones de Manuel Ángel Vázquez Medel (2003) podemos indicar que los seres humanos, como sabemos, nacen en un entorno biológico-natural que reconocemos desde el útero materno. Este es el complejo proceso de creación de los seres humanos: la experiencia de todas aquellas personas vivientes que participan y brotan desde este útero (materno) biológico. Pero, a su vez, el autor distingue otro tipo de nacimiento. Opción diferente al nacimiento biológico debido a su vinculación con el contexto social, político y económico en el que se crean y crían cada uno de los seres humanos, es decir, la construcción del conocimiento en un ambiente estipulado, familiarizado y elaborado culturalmente.

En el presente trabajo, nos interesa desarrollar la segunda de dichas posturas ya

que, a diferencia de la anterior, puede ser modificada de un lugar a otro, de una sociedad a otra, de un entorno cultural a otro. La sociedad en cuestión -el segundo nacimiento después de ver la luz (hablamos, entonces, de una luz social) - varía según las circunstancias plurales, específicas y singulares de esa o de esas determinadas culturas mezcladas y contaminadas entre sí.

A partir de lo mencionado -y a modo de ejemplo- podemos afirmar que el contexto social en el cual nace un sevillano es distinto al de un magrebí o al de un sudamericano que tienen un primer nacimiento biológico similar y un segundo nacimiento social, apegado a su relación con el medio ambiente en el que ven la luz. Segundo nacimiento que depende del ecosistema habitual en el que se provoca esta última opción que defiende Vázquez Medel. Por lo mismo, dicho teórico expone que esta alternativa ya no es en el útero biológico-materno, sino en el útero social, donde encontramos, por supuesto y como guías orientadores de la socialización del conocimiento, a la familia, a la educación y a los mismos medios de comunicación que, en una etapa inicial, se suman a dicha conformación de roles sociales (costumbres y tradiciones).

Desde este punto de vista y a partir de las presentes nociones, nos parece oportuno precisar que el sistema educativo de una sociedad determinada es un proyecto vital para conformar este segundo nacimiento económico, político, social. Si descansamos en las críticas ideas de Michel Foucault (1994) podemos denominar a estos contextos culturales como *sociedades disciplinarias* moldeadas por estrategias carcelarias *panópticas* (Bentham, 1989).

También, por otra parte, estas propuestas las podemos vincular con la noción de *habitus* que -superando la idea de hábito: “(...) y observen como lo digo en latín,

ya que la palabra traduce mucho mejor que ‘costumbre’, el ‘exis’, lo ‘adquirido’...” (Mauss, 1979: 340)- no cambia solamente con los individuos y sus imitaciones, sino también -y por sobre todo- con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda.

Por su parte, Pierre Bourdieu (1997) se refiere al *habitus*, desde una mirada cercana a la de Mauss y con el propósito de establecer una diferencia entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, una “(...) especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1997: 40).

El *habitus*, pues, es una construcción que ha sido inculcada en todas las mentes socializadas de una forma determinada y que es, a la vez, individual y colectiva. Una suerte de ley tácita de la percepción y de la práctica que se puede comprender como la base del sentido del mundo social. Además, en sus investigaciones, Bourdieu explica que el *habitus* es el espacio de los estilos de vida, es la relación entre el *principio generador* de prácticas clasificables y el *sistema de enclasmiento* de dichas prácticas, protegido y respetado por el orden educativo-familiar. Es así como el *mundo social representado*, el *espacio de los estilos de vida*, se conforma en la capacidad de producir unas prácticas definidas, objetivamente adecuadas a estructuras objetivas, “(...) *habitus* como fórmula generadora que permite justificar simultáneamente las prácticas y los productos enclasables (...) que constituyen a estas prácticas y a estas obras en un sistema de *signos distintivos*” (Bourdieu, 1998: 170).

El *habitus* es el que permite obtener lo que se gusta y, así, se gusta lo que se tiene, generando, con esto, un compuesto de bienes y de propiedades enlazados entre sí por un estilo afín. Es un principio creador que aglutina y retraduce las características intrínsecas y relacionales de una situación en

un estilo de vida unitario que, en su actuar, funciona como un grupo conformado para la elección de personas, bienes y prácticas. “Una de las funciones de la noción de *habitus* estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes...” (Bourdieu, 1999: 19).

Un ejemplo, al respecto, es el que plantea Bridget Fowler (2000) cuando compara el *habitus* con una casa vieja, indicando que el orden y la lógica de ésta, tiene un parecido estético a un hogar muy bien adecuado, agradable y perfectamente habitable. Esta es la situación de la clase y el género, donde las marcas que ellos mismos crean son el resultado de generaciones y generaciones de diferenciación social naturalizada. “Las diferencias se alimentan mutuamente, de modo que, por ejemplo, la clase trabajadora refuerza su sensación de ser el último bastión de la masculinidad contra la burguesía afeminada, y la burguesía se enorgullece de alejarse de una patriarquía deshumanizante” (Fowler, 2000: 23).

3. La violencia (simbólica) de los medios de comunicación

Hasta el momento, hemos delineado algunas estrategias vitales para la creación y definición de la identidad cultural de y en un determinado entorno social. El *habitus* que recogemos de Mauss y Bourdieu y las propuestas diseñadoras del útero humano de Vázquez Medel, nos invitan a pensar en un entorno definido y establecido por las normas que rigen, desde las instituciones familiares, educativas, carcelarias y sanitarias - disciplinarias diría Foucault- a un constituido conjunto de personas, bajo un funcionamiento de carácter local. En este análisis es necesario reflexionar en relación a la labor de los medios de comunicación a la hora de participar en la conformación de este *habitus* de configuración local.

Por una parte y desde una mirada localista, los medios de comunicación colaboran en la conformación de la “realidad” de una sociedad pero, por otra y desde un punto de vista globalizado, acarrear a la comunidad todo tipo de contaminaciones que perturban este habitus, interviniéndolo y modificándolo, para bien o para mal (dependiendo del efecto contaminador). Debido, por tanto, a la globalización y su compenetración con lo local (lo que el filósofo y urbanista francés Paul Virilio llamaría: *glocalización*¹) estas costumbres han sido cuestionadas, logrando que los medios de comunicación fracturen lo local en beneficio del bombardeo global. Tradiciones locales se mezclan con nuevos mitos globales: las religiones fuertes (catolicismo, islamismo, entre otras) vs. pirotécnicos telepredicadores, tarotistas, etc. Las comidas típicas de una zona vs. las universales hamburguesas Mc. Donalds. El índice Mc Donalds, en la actualidad, sirve para valorar y comparar las economías de cada país. Lo mismo podría suceder con el valor de la Coca Cola.

Muchos ejemplos encontramos al respecto: la radio, la telefonía móvil, la televisión, los correos electrónicos, los *chats*, *facebook* y hasta el mismo *twitter* nos permiten estar en contacto, en directo, con cualquier lugar del planeta sin más que la manipulación de estos artefactos provenientes de las nuevas experimentaciones en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Otro ejemplo, más específico aún, es el que hallamos en un pequeño ámbito social como es la aislada comunidad ubicada en medio del Océano Pacífico y conocida bajo el nombre de Isla Robinson Crusoe,

Archipiélago de Juan Fernández en Chile. Especial locación donde la televisión y la telefonía arribaron, tardíamente, en la década de los ‘80. Hasta esa fecha, los clubes deportivos, los centros de madres y las asociaciones culturales daban vida a una sociedad activa y ávida de participar en proyectos comunitarios de entretención y difusión. Desde la llegada de los medios de comunicación, quienes daban vida y participaban de este entorno insular comenzaron a depender, poco a poco, de la televisión y el teléfono, dejando de lado el contacto interpersonal y prefiriendo los medios para comunicarse. En el siglo XXI con una isla “iluminada” los contactos entre ellos mismos se realizan por medio de la red de redes y haciendo que los mensajes, a velocidades inconmensurables, den la vuelta al mundo antes de llegar de un punto a otro de la isla principal del archipiélago. Es una suerte de aislamiento dentro del aislamiento. Un doble aislamiento producto de las TICs y sus consecuencias.

Así fue como en los primeros años de estos medios de comunicación en Robinson Crusoe, el *culebrón*-telenoveler se apoderó de las jornadas socio-deportivas y la televisión se transformó en el epicentro de la vida familiar robinsoneana. Es decir, la comunicación a distancia (global) fue reemplazando a la comunicación cara a cara (local), perdiéndose el sentido de barriada o vecindario en beneficio del barrio virtual o de la comunidad virtual y televisada.

Más allá de este ejemplo, según Bourdieu (2000) esta violenta incursión de los medios de comunicación en las sociedades es una forma de *poder simbólico* y sostiene al respecto que el poder es constitutivo de las comunidades y se encuentra inserto en los

¹ Término propuesto por Virilio de la economía y proveniente de la lengua anglosajona: *glocalisation*, que “(...) designa el hecho de que en lo sucesivo lo global

es inseparable de lo local” (Virilio, 1997: 179). La traducción al español como *glocalización* es de Eduardo Sinnott

habitus. Al entrar en detalle en lo concerniente a las estrategias de dominio, dicho investigador estima que el poder se aplica física y objetivamente pero también existe simbólicamente. Este tipo específico de violencia puede ejecutarse solamente sobre sujetos cognoscentes, “(...) pero cuyos actos de conocimiento, por parciales y falseados, contienen el reconocimiento tácito de la dominación implicada en el desconocimiento de los verdaderos fundamentos de la dominación” (Bourdieu, 2002: 22).

Hablamos, por lo tanto, de un poder simbólico que se encuentra en las prácticas contemporáneas de nuestras sociedades: un poder invisible que no puede ejecutarse sino con la confabulación de los que no desean saber que lo padecen o incluso que lo ejercen. Es así como los medios formarían parte de este poder simbólico que es invisible y que actúa aliado con la complacencia de quien lo padece, “(...) sufriendo lo que Pierre Bourdieu denominó como *violencia simbólica*” (Silva Echeto y Browne, 2008: *on-line*). Es, en consecuencia, un poder de construcción de imaginarios que tiene la tendencia de conformar un orden gnoseológico:

(...) el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el *conformismo lógico*, es decir “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa que hace posible el acuerdo entre las inteligencias” (...) los símbolos son los instrumentos por excelencia de la “integración social”: en cuanto instrumento de conocimiento y de comunicación (...) hacen posible el *consenso* sobre el sentido del mundo social, que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: la integración lógica “es condición de la integración ‘moral’” (Bourdieu, 2000: 67-68).

Hace un tiempo, Harry Pross (1999) se aventuraba con reflexiones que, por ejemplo,

se referían al semanario, al diario, la radio, la televisión y los medios de comunicación en general, tildándolos de sistemas que ejercen violencia simbólica al suministrar interpretaciones a las posibles expectativas subjetivas del futuro y, asimismo, explicaba que la *violencia simbólica* se entiende como “(...) el poder hacer que la validez de significado sea tan efectiva que otra gente se identifique con ellos...” (Pross, 1999: 71).

4. Educación: cambios de temporalidades y espacialidades

El diagnóstico que elucidamos de los estudios bourdieusianos nos lleva a una nueva reflexión que, sin duda, está presente en las sociedades que ven perturbados sus *habitus* tradicionales a cambio de modelos *mass-mediáticos*, surgidos en el seno de las TICs. En referente a los sistemas educativos y a partir de estas últimas concepciones, podemos vislumbrar un drástico cambio en lo concerniente a las temporalidades y espacialidades, es decir, a una modificación en y de los *emplazamientos* (Vázquez Medel, 2003). En lo relacionado a la temporalidad *habitu(s)al* se observa que el alumno, en esta metamorfosis, diferencia y prefiere invertir mayor cantidad de horas frente al televisor, frente al computador que en el aula, donde efectivamente se lleva a cabo su proceso de formación y aprendizaje. La espacialidad, por su parte, es pervertida desde el punto de vista de los límites físicos y simbólicos. Las *paredes* (intramuros) del aula (local) se enfrentan a la atractiva falta de *paredes* (extramuros) de la *oferta* mediática, afectando a la forma de *leer* y, por consiguiente, de pensar y pasando, bruscamente, de la materialidad sustancial (libro, pizarra, cuaderno, bolígrafo) a la inmaterialidad insustancial (computador, calculadora). Pasamos, pues y en términos “educativos”, de la jerarquía unidireccional (profesor-alumno) a la horizontalidad interactiva (*twitteos*, llamadas telefónicas,

programas de televisión interactivos). Ambas intervenciones (temporalidad y espacialidad) se presentan como una ilusión de libertad frente al enclaustramiento del aula y las podemos resumir de la siguiente manera: **Emplazamiento mediático**, atractivo, fresco, contemporáneo, dinámico, escasa concentración, *cultura zapping y liviana (light) y sobreexposición global* y **Emplazamiento educativo** (disciplinario): obligatorio, tedioso, mayor concentración, conservador. De todas formas, frente a este acto de *violencia simbólica* mediática, no se puede olvidar que, más allá de los ágiles y acelerados discursos de la cultura contemporánea, *el pensar, deducir y reflexionar requiere tiempo y espacio* para llevar a cabo proyectos y propuestas educativas (*educomunicativas*) que superen los conflictos que encontramos detrás del bombardeo y entretenimiento (*infoentretenimiento*) liviano y vacío de las TICs.

En términos concretos, la calidad del conocimiento se confronta con la calidad de la información. Si entendemos el conocimiento como el proceso complejo de acercarse y *conocer* lo que pasa, la información desnuda esta complejidad y la transforma en una transmisión sencilla, superficial y alejada de la realidad, aproximándose a las virtualidades del simulacro y alejándose de las concepciones del conocer que ofrece una efectiva sociedad del conocimiento; evitando, con esto, el proyecto activador de la comunicación como es el diálogo comunitario entre emisores y receptores. En síntesis, los medios de comunicación mezclan los tres procesos, entregando el conocimiento como información, a partir de un ejercicio comunicativo pleno de estereotipos y lugares comunes creados por el actuar *glocal* que se escapan de los poderes del *habitus* y de las proyecciones locales.

5. ¿Cómo leer los medios de comunicación?

Medianamente reconocidas las causas que diagnostican la crisis producida por el desmedido control que producen los medios de comunicación, consideramos oportuno proponer, en la medida de lo posible, algunas alternativas para poder (co)existir y (con)vivir en esta ERA DE LA INFORMACIÓN potenciadora del conocimiento informacional-mediático.

Sin duda, una de estas opciones pasa por un replanteamiento del conocimiento de la información por parte de las instituciones, tanto educativas como familiares. Para ello es pertinente, desde nuestro punto de vista, adaptar los proyectos docentes a modelos y estrategias *interdisciplinarias* (conjunto dinámico e interactivo de disciplinas –sociología, historia, física, matemática), creativas, abiertas, flexibles, que ayuden a *conocer el conocimiento* en estos inéditos tiempos y espacios contemporáneos, sin caer, por supuesto, en contagios mediáticos que hagan pensar que al tener más computadores en el aula se lograrán mejores resultados académicos. No podemos *conocer* el conocimiento dejándonos embobar por los intrincados caminos que ofrecen las nuevas tecnologías y sus proyectos que se sumergen en frenéticos discursos políticos, económicos y sociales.

Por tanto, es necesario aceptar, asumir, analizar y estudiar estos nuevos horizontes *glocales* y, desde su interior, replantear y buscar fórmulas que toleren el (co)existir en este nuevo orden mediático y en esta particular forma de perturbar el conocimiento. Es vital, en este sentido, reconstruir el saber, reordenar el pensamiento (y las imágenes que en éste se han establecido estereotipadamente) y tratar de adaptarlo a nuestros tiempos. Esta es la labor de la familia (como cuna del nacimiento biológico) y de la

escuela (como cuna del nacimiento social), abriéndose a campos *interdisciplinarios* que se bifurquen y diseminen en el “conocimiento” del nuevo conocimiento. En consecuencia, el trabajo del padre, en primer lugar, y del educador, en segundo, es cooperar en una enseñanza que se dirija hacia una re-lectura de los medios de comunicación, sin permitir que los alumnos se vean involucrados en el creciente bombardeo, criado bajo la consigna del consumo.

Es así como nuestra propuesta pretende potenciar un modelo dialógico *interdisciplinar* entre padres, profesores, alumnos (es central contar con su participación) y autoridades en la materia y, con ello, plantear un proyecto de *alfabetización mediática* y de conocimiento comunicacional. Una estrategia que ayude a aprender a leer las TICs, consiguiendo, con esto, un proceso de digestión cultural y no de indigestión cultural provocado por el exceso de productos que desde los medios asumimos y, en ocasiones “mal educadas mediáticamente”, asimilamos y digerimos.

Antes de finalizar, exponemos dos preguntas que, a modo de recapitulación, invitan a abrir un debate en torno a las nociones expuestas:

1. ¿Cómo viven el proceso educativo de sus hijos y la vinculación de éstos con los medios de comunicación?
2. ¿Creen que las políticas que se están desarrollando habilitan ese diálogo entre los actores (alumnos, profesores y padres)?

Estas preguntas nos invitan a seguir reflexionando sobre el tema...

Bibliografía

1. BENTHAM, Jeremy (1989): *El panóptico*. Madrid. La piqueta.

2. BOURDIEU, Pierre (2000): “Sobre el poder simbólico”, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.

(1998): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.

(2002): *Lección sobre lección*. Barcelona. Anagrama.

(1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.

3. FOUCAULT, Michel (1994): *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.

4. FOWLER, Bridget (2000): “Sobre las culturas alta y baja: la crítica bourdieusiana”, *Guaragao*, 10, Barcelona, pp. 9-29.

5. MAUSS, Marcel (1979): *Sociología y antropología*. Madrid. Tecnos.

6. PROSS, Harry (1989): *La violencia de los símbolos sociales*. Barcelona. Anthropos.

7. SILVA ECHETO, Víctor y BROWNE SARTORI, Rodrigo (2008): *Comunicación, violencia y poder simbólico en la sociología de Pierre Bourdieu*. “Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas”. (<http://www.ucm.es/info/nomadas/17/victorsilvaecheto.pdf>) N° 17. Universidad Complutense de Madrid. España.

8. VÁZQUEZ MEDEL, Manuel Ángel (2000): “Del escenario espacial al emplazamiento”, *Sphera Publica*, 0, Departamento de Comunicación de la Universidad Católica de Murcia, Murcia, pp. 119-135.

9. (2003): “Prolegómenos para una Teoría del emplazamiento”, *Discurso*, Revista Internacional de Semiótica y Teoría Literaria,

Asociación Andaluza de Semiótica, 16-17, Sevilla, Alfar y Junta de Andalucía, pp. 3-18.

10. VIRILIO, Paul (1997): *La velocidad de liberación*. Buenos Aires. Manantial.