



Reis. Revista Española de Investigaciones
Sociológicas
ISSN: 0210-5233
consejo.editorial@cis.es
Centro de Investigaciones Sociológicas
España

Sánchez García, Raúl

Análisis etnometodológico sobre el dinamismo del habitus en Bourdieu y Elias dentro del desarrollo de
actividades corporales

Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 124, 2008, pp. 209-231
Centro de Investigaciones Sociológicas
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99712086007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Análisis etnometodológico sobre el dinamismo del *habitus* en Bourdieu y Elias dentro del desarrollo de actividades corporales*

Ethnomethodological analysis on *habitus*' dynamism in Bourdieu and Elias within the development of body activities

Raúl Sánchez García

Universidad Politécnica de Madrid

raulsangar@gmail.com

Palabras clave: *Habitus*, Sentido Común, Etnométodos, Violencia.

Keywords: *Habitus*, Common Sense, Ethnomethods, Violence.

RESUMEN

El artículo introduce una lectura etnometodológica del concepto de *habitus* en Bourdieu y Elias. Pretende mostrar la relación existente entre la generación de procesos de adquisición práctica (etnométodos) de ciertas actividades corporales y el desarrollo de cierto sentido práctico (al que hace referencia el *habitus* bourdieuano) y cierta economía afectiva (a la que hace referencia el *habitus* eliasiano) a lo largo de la inmersión continuada en tales actividades. Para ello se ha elegido el estudio de la adquisición de un sentido y un control específicos sobre la violencia en la generación de patrones normales de dos deportes de combate: aikido y boxeo.

ABSTRACT

This paper introduces an ethnomethodological reading on the concept of *habitus* in Bourdieu and Elias. It aims at showing the relationship between the generation of practical acquisition processes (ethnomethods) of some body activities and the development of a practical sense (the one that Bourdieuan *habitus* refers to) and certain affective economy (the one that the Eliasian *habitus* refers to) throughout continued immersion in such activities. In order to do this, the study of a practical sense acquisition and a certain control over violence in the generation of normal patterns during the practice of aikido and boxing was chosen.

* Este artículo se enmarca dentro de una renovada corriente de interés sobre la perspectiva etnometodológica que ha comenzado a dar sus frutos en nuestro país con autores como Javier Izquierdo Martín (2003), al cual agradezco y debo mi interés personal por una línea de investigación que considero muy prometedora. Agradezco asimismo la revisión crítica realizada por ese autor y por Fernando García Selgas sobre versiones previas al artículo definitivo.

Raúl Sánchez García

Obtuvo su doctorado en la Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente colabora en grupos de investigación de esa misma Universidad y de la Universidad de Alcalá de Henares.

He gained his doctorate at the Polytechnic University of Madrid. He currently collaborates with research groups at the same University and at Alcalá de Henares University.

P.º Santa María de la Cabeza, 81. 28045 Madrid. Spain.

INTRODUCCIÓN

El concepto de *habitus* puede considerarse como una de las piezas clave en las obras de dos autores tan importantes como Pierre Bourdieu y Norbert Elias; en ambos, el *habitus* se extiende a modo de puente en el clásico hiato sociológico entre estructura-agencia¹. El *habitus* trata de dar cuenta de la actividad humana criticando tanto las teorías sobre el actor racional (agente como entidad mental flotante con libre decisión) como las de un rígido estructuralismo (agente como marioneta que reacciona ante las leyes de la estructura social). Por contra, el concepto de *habitus* deja constancia de la realidad de un agente social situado en un contexto condicionado, pero no determinado, por las circunstancias en las que lleva a cabo su quehacer.

Aun así, si bien en ambos autores dicho concepto guarda cierta relación de semejanza, es cierto que el uso que de él hacen es algo personal y sólo entendible dentro del enfoque sociológico de cada uno. En Bourdieu (1991: 92, 94-97; 1996a: 83, 84; 1997: 19, 20, 40; 1998: 170; Bourdieu y Wacquant, 1992: 120-122), la noción de *habitus* debe entenderse como operador de un «sentido práctico» que implica y genera una percepción concreta de la realidad en la que se vive y sobre la que se actúa. Es decir, no debe concebirse el *habitus* como simple constricción —a modo de miniestructura— de la actividad del individuo, sino más bien como un limitador y posibilitador de agencia² al mismo tiempo.

En el caso de Elias, el *habitus* (1995: 453-455, 463, 488, 491, 498, 179, 526; 1996: 15) debe entenderse fundamentalmente dentro del marco de la teoría del proceso de civilización; con ello se refiere al tipo de economía afectiva³ (*Affekthaushalt*) o modelación de los impulsos (*Triebmodellierung*), además de la relación concreta dentro de los individuos en-

¹ La teoría de la estructuración de Giddens (2003) es otro sobresaliente esfuerzo por trascender tal separación ficticia y una referencia indudable para la revisión crítica de un concepto estrecho de *habitus*.

² Para un análisis acerca de las limitaciones de la noción de *habitus* a partir de la idea del trasfondo de intencionalidad, ver García Selgas (1994a, 1994b).

³ Sin embargo, en ocasiones, Elias utiliza un concepto amplio de *habitus* (1993: 127; 1996: 111), añadiendo a la idea de control de los afectos la de cosmovisión, al estilo bourdieuano. Este hecho lo podemos encontrar en el estudio sobre la sociedad cortesana que lleva a cabo Elias (1993), si bien en esta obra habla a veces de *ethos* (1993: 75, diferenciando el burgués del aristocrático cortesano como cosmovisiones distintas relativas a las distintas figuraciones a las que pertenecen sus agentes) y otras se refiere al *habitus*, sin nombrarlo específicamente, mediante el concepto de *segunda naturaleza*: «... no es difícil entender la particular ponderación de la conducta, el exacto cálculo de los gestos, la matización constante de las palabras, concisamente, la específica forma de racionalidad que hizo una segunda naturaleza en los miembros de esta sociedad, que éstos sabían manejar sin esfuerzo y con elegancia, y la cual, así como el específico control de los afectos exigido por este manejo, eran, de hecho, imprescindibles en esta sociedad, como instrumentos de la continua competencia por el estatus y el prestigio» (1993: 127). No es casualidad que sea este libro de Elias, *La sociedad cortesana*, el que más nos recuerda a Bourdieu (incluso en conceptos tales como los de *campo social* bourdieuano), autor que en varias de su obras hace referencia a ese libro. En *The Germans*, Elias (1996: 111) vuelve a remarcar esa concepción amplia de *habitus*, esta vez utilizando ese término en concreto.

tre la espontaneidad afectiva del *ello* y el grado y tipo de restricciones —que pueden ser tanto externas (debidas a la autoridad que otros ejercen sobre el individuo) como internas (debidas al *superego* en el sentido freudiano)—. Cabe añadir que dicha relación entre espontaneidad y restricciones acaba estableciéndose como una «segunda naturaleza» en el individuo.

Considero que ambas nociones de *habitus* no son excluyentes, sino complementarias, puesto que la idea de sentido práctico o tácito de Bourdieu viene asociada a la idea de carga afectiva expresada en el *habitus* de Elias.

En relación a la acertada distinción que hace Giddens (2003: 44) entre conciencia práctica (tácita) e inconsciente —separa éstas a su vez de la conciencia discursiva—, debemos pensar que en el *habitus* encontramos parte de ambas, percibiendo en ocasiones una separación harto difusa. Lo que separa lo tácito de lo inconsciente es el grado de carga emocional adherida, es decir, aquella parte de lo tácito con alta carga afectiva se hace inconsciente y se mantiene así pegado a nosotros como una segunda piel⁴. En este aspecto podemos encontrarnos con una crítica importante al enfoque bourdieuano: parece que Bourdieu da la impresión en ciertos momentos de entender el *habitus* como contenedor de un sentido práctico inconsciente. Tal asociación puede presuponerse de afirmaciones sobre el *habitus* del tipo «... la comunicación de las conciencias supone la comunidad de inconscientes» (1991: 101), o que para su objetivación (del *habitus*) «la vuelta a los orígenes va pareja con una vuelta, pero controlada, de lo reprimido» (2006: 89).

Sin embargo, como trataremos de indicar, puede afirmarse que hay parte de ese *habitus* que atiende más a la asunción de un sentido tácito (lo impensado más que lo inconsciente) y parte de ese *habitus* que ha devenido inconsciente⁵.

Para entender cómo se generan unos *habitus* en unos agentes sociales, algo que no aclaran detenidamente ni Bourdieu ni Elias, hay que atender a la dimensión de la práctica social por la cual los actores desarrollan su vida cotidiana. Una gran parte de la vida de los individuos se basa en actividades rutinarias, actividades desarrolladas en circunstancias sociales repetitivas. Es fundamentalmente en esas rutinas donde continuamente se produ-

⁴ Para una mayor discusión sobre la cuestión de afectividad y conocimiento, ver la distinción entre compromiso y distanciamiento de Elias (2002).

⁵ La inexistencia de tal separación hace que en Bourdieu haya una barrera insalvable entre el conocedor lego y el especialista sociólogo: Bourdieu considera al sociólogo como especie de terapeuta freudiano que mediante sus socioanálisis ayuda a curar, dando un conocimiento al que no se puede acceder sin su ayuda. Con la separación que hemos introducido, el propio actor lego puede acceder, no sin dificultad, a partes de su conocimiento tácito en su interacción con otros, aunque quizás alcanzar las cotas inconscientes sea tarea más complicada sin ayuda profesional.

ce/reproduce el *habitus* (que da la capacidad de agencia), si bien nunca exactamente igual y nunca de modo automático. Dependiendo de lo fuertemente establecido que haya quedado el *habitus*, puede incluso perdurar aunque cambien las circunstancias en las que los individuos desarrollan su cotidaneidad. Éste es un fenómeno ya tratado en la obra de Elias (1995, 1996), que aclara cómo durante procesos de civilización o descivilización las personas pueden mantenerse durante cierto tiempo «con sus propias baterías» aunque las cosas estén cambiando o hayan cambiado⁶.

Sin embargo, todo esto no quiere decir que el *habitus* deba concebirse ni como una adquisición pasiva (algo que expresa con más fuerza la idea de socialización o aculturación) ni como algo ya dado para siempre. Al contrario, el *habitus* es algo que se va conformando en la interacción entre individuos en circunstancias sociales que pueden variar. Por tanto, su configuración es dinámica aunque no totalmente maleable y fluctuante al antojo de cada uno, ya que las rutinas siguen teniendo gran peso en su consolidación y mantenimiento.

Para entender mejor esta compleja dialéctica entre actividad y adquisición y entre reproducción y reelaboración, he decidido introducir algunas ideas desarrolladas por la escuela etnometodológica de Garfinkel⁷ (1996, 2002, 2006a, 2006b; Garfinkel y Sacks, 1986) que permitan analizar detenidamente el proceso en el cual se generan tales *habitus*, acercándonos de modo más detallado al carácter dinámico del mismo.

El programa etnometodológico se propone estudiar y dar cuenta de los métodos prácticos (etnométodos) que se producen en la interacción entre individuos, por los cuales y mediante los cuales se desarrolla un tipo de sentido común (*common sense*) relacionado con unos patrones normales de acción tal y como se entienden en esa actividad determinada. Esos métodos prácticos son observables-comunicables (*accountables*), circunstancia referida al hecho de que lo que hacen los actores cobra sentido (es decir, se puede percibir y se puede hablar sobre ello) para aquellos con los que se interactúa, ya que de lo contrario no sería posible ni siquiera esa interacción en la vida social. Esto implica, a su vez, que sean fenómenos que puedan ser estudiados y transmitidos mediante la exposición detallada de los episodios o cursos de acción en los cuales se generan los etnométodos.

Considero que el desarrollo de ese sentido común generado en interacción se relaciona de manera íntima con el desarrollo de *habitus*, tanto en Bourdieu como en Elias, y viene a

⁶ Podemos encontrar numerosos ejemplos históricos en aquellos grupos sociales que se niegan a cambiar sus formas de vida a pesar de haber perdido su posición hegemónica frente a otros, consiguiendo en su empeño un declive propio más pronunciado y su condena a una especie de muerte social.

⁷ Otra línea de investigación con gran proyección en estas cuestiones la constituye la iniciada por Jean Lave y Etienne Wenger (Lave, 1991; Chaiklin y Lave, 1996; Wenger, 2001; Lave y Wenger, 1991).

remarcar de manera clara la actividad propia de los agentes en ese proceso por el cual se constituyen como agentes y constituyen la actividad en la que están inmersos; y es que la reproducción activa de unos patrones no es exactamente lo mismo que la encarnación pasiva de unas normas interiorizadas.

Es así como nos servimos de Garfinkel para desmarcarnos de la concepción parsoniana funcionalista de «norma» (Parsons, 1988) como disposición interiorizada en la socialización, tratando la norma más bien como «lo normal»: patrón que se crea y se actualiza en la práctica, que permite actuar a los implicados como actores competentes, no como meros robots o marionetas (*cultural dopes*, en palabras de Garfinkel) que reproducen simplemente lo recibido. De este modo, en cada nueva interacción tenemos ya un patrón general o generalizable de actividad o interacción normal que sirve de guía tanto para lo que se concibe dentro de lo normal como para lo desviado (que no «sin sentido», ya que lo desviado se define y define a su vez el marco de sentido tanto como las actividades normales, si bien por el borde externo). Es decir, esa norma instaurada de modo práctico —que Bourdieu (1996a) llamaría estrategia— provee la inteligibilidad e interpretación del curso de la acción, aunque no determina ni cierra a éste. De ahí que se pueda explicar cómo se genera la creación de nuevos patrones —la innovación— o diferenciar el propio estilo personal de cada uno dentro del sentido común del grupo, como afirma Elias (2001: 182):

... el *habitus* social de las formas individuales es la base sobre la cual crecen las características personales a través de las cuales un individuo difiere de los otros miembros de su sociedad. De ese modo, algo surge de ese lenguaje común que un individuo comparte con otros y que es sin duda un componente del *habitus* social —un estilo más o menos individual— que puede denominarse como la inconfundible escritura personal que surge del lenguaje social...

LOS *HABITUS* DEPORTIVOS

En este artículo vamos a realizar una comprobación empírica de ciertos componentes del concepto de *habitus* en Bourdieu y Elias, relacionando la adquisición de unos *habitus* deportivos con la generación dinámica de unos etnométodos. Para ello se analizarán el modo de adquisición de un sentido práctico (Bourdieu) y un control afectivo determinado (Elias) de la violencia en la generación del sentido común, constituido en dos actividades deportivas de combate tan dispares como el aikido y el boxeo. Cabe señalar que en esta ocasión solamente pretendemos circunscribir el análisis a la cuestión de la violencia y prescindiremos de la adquisición global de la actividad.

El estudio del desarrollo del *habitus* deportivo tomado en su conjunto desde una perspectiva histórica (en relación al proceso de civilización) es tratado en la ya clásica obra de Elias y Dunning (1992). Además, el estudio sobre distintos *habitus* deportivos tomados dentro de la relación de homología entre las diversas clases sociales y el *universo de los posibles culturales* se analiza, también, de forma detallada en la obra de Bourdieu (1978a, 1978b, 1996b, 1998)⁸. Si bien tales investigaciones son ciertamente valiosas, lo que se pretende ahora no va en esa línea marcada por ambos autores en la que se ponen en relación unos *habitus* con unos condicionantes sociales, sino que se quiere ahondar en el análisis *in situ* de la propia constitución de esos *habitus* —en este caso, sólo en lo relativo a la violencia— y de aquellas fases de formación y transformación dentro de una comunidad de práctica (Wenger, 2001).

Para ello nos apoyaremos en los datos obtenidos en una investigación previa (Sánchez García, 2006) en la cual se llevaron a cabo dos años de observación participante en cada una de las actividades mencionadas: boxeo y aikido⁹. Basándonos en los supuestos etnometodológicos, presentaremos a lo largo del análisis ciertos fragmentos, de gran riqueza descriptiva —los alternos etnometodológicos (Garfinkel, 1996: 9)—, sobre aquellos episodios que nos permitan dar cuenta de un modo más claro cómo se constituye el sentido común, con respecto a la cuestión de la violencia en cada una de dichas actividades deportivas. En tales ejemplos podremos observar una negociación del sentido que cobra la violencia en las interacciones entre distintos agentes, quienes van constituyendo sus *habitus* en la actividad. Asimismo, veremos las distintas visiones, comprensiones y actuaciones generadas desde el *habitus* de principiantes, de expertos como el profesor o maestro, obteniendo secuencias específicas, observables en cada interacción. Especialmente importantes serán aquellos momentos en los cuales se produzcan rupturas (desviaciones) de los patrones normales de actuación que dejan entrever precisamente cuál es el sentido de normalidad de la actividad.

⁸ Para un desarrollo mayor de la línea iniciada por Bourdieu en lo deportivo, ver los análisis de Wacquant (1995a, 1995b, 2004, 2005) sobre el *habitus* pugilístico. Para una crítica fenomenológica del concepto de *habitus* bourdieuano aplicado a la adquisición de habilidades motrices, ver Downey (2005).

⁹ Dicha investigación se enmarca dentro de un análisis más amplio referido al estudio de la violencia en la sociedad española actual a partir de los deportes de combate entendidos como un tipo de violencia institucionalizada. Se pretendía poner en relación los diferentes discursos sociales que establecían la imagen social de tales prácticas con la visión y la vivencia personales de los propios practicantes, tomando como ejemplo un grupo de boxeo y otro de aikido en la Comunidad de Madrid. Por ello, además de un detallado análisis documental y estadístico acerca del contexto sociohistórico, se dio gran importancia a técnicas de investigación tales como la observación participante —de dos años en cada actividad—, la autoobservación y una extensa serie de entrevistas en profundidad. Para salvaguardar el anonimato de los practicantes se han cambiado los nombres reales por unos ficticios, que son los que figuran en las notas de campo, algunas de las cuales aparecen en este artículo.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ALTERNOS ETNOMETODOLÓGICOS

Para entender la adquisición del *habitus* —como sentido práctico y como control afectivo simultáneamente— sobre la violencia en la generación del sentido común de esas actividades necesitamos lo que Garfinkel (1996: 9) denomina una «descripción procedural finalmente detallada de una acción ordinaria» en tiempo real o vivido.

Presentamos a continuación la descripción detallada de una serie de episodios relevantes, primero en boxeo y después en aikido. Tras cada alterno etnometodológico aparecerá el correspondiente análisis de la situación representada. Comenzamos con el boxeo:

Paco es un púgil novato, llevaba un mes en el gimnasio cuando yo llegué, debe tener 30 y pocos años. Sólo estuvo 15 días mientras yo estaba allí y parecía majo, pero cuando hacíamos los ejercicios el entrenador se enfadaba muchísimo con él porque tenía la mala costumbre de mantener la mano delantera con la guardia baja, como si fuera Alí. Era nuevo pero cuando se ponía a hacer guantes con los veteranos la gente se quejaba de que sí daba fuerte. El entrenador siempre le gritaba: «sube esa mano, sube la guardia, joder... no puedes hacerle eso a la gente porque creen que les estás vacilando y entonces se mosquean». Ese tipo de guardia, que es utilizada por algunos profesionales, como Alí o Sugar Ray Leonard, sólo puede hacerse si se tiene la suficiente maestría para calcular perfectamente las distancias y se tiene una buena cintura y un buen juego de pies, nada asequible para novatos, como era el caso de Paco. Los veteranos no aguantan ese tipo de cosas y hablan a veces de «poner a los nuevos en su lugar», lo que quiere decir que hay que mostrar un respeto por la gente que lleva más tiempo y sobre todo evitar que los novatos haciendo guantes, muchas veces a consecuencia del miedo, pretendan dar mucha fuerza a los golpes o intenten simplemente golpear, estilo suicida, sin prestar ninguna atención a la guardia y la defensa. En el caso de Paco se juntaba todo: era novato, golpeaba fuerte y mostraba poco o nada de respeto mostrando esa forma desafiante de guardia baja. Un día pasó un incidente que resume perfectamente lo que significa la negociación del umbral de violencia específica en clase y su correspondencia o no con el *habitus* de los participantes. Al final de la clase nos pusimos a hacer guantes como de costumbre. Como éramos impares, el entrenador se pone a hacer guantes también, algo que suele pasar con cierta frecuencia. De repente, a la mitad más o menos del asalto, se nota algo raro en el ambiente, sonidos más fuertes de lo normal, respiraciones excesivas. Cuando miramos (mi compañero y yo) para ver qué está pasando, veo que José está arrinconando a Paco con varios golpes que son realmente en serio y acaba la combinación con un *crochet*¹⁰ de izquierdas

¹⁰ Golpe circular en el cual el codo queda más o menos paralelo al suelo.

que impacta de pleno en la cara de Paco. Mientras eso pasaba, el entrenador, que se ha percatado de lo que está pasando, se dirige rápidamente hacia ellos y se mete en medio y coge a José y se lo lleva a un lado. Paco se ha ido directamente al vestuario, murmurando entre dientes: «...yo no me vengo aquí a que me peguen...». El entrenador está hablando con José diciéndole: «no, tronco, así no se hacen las cosas», y José: «es que ha ido a por mí, joder. Que no puede ir así, que no...». «Si ya, pero que así no es, José, que no puedes hacer eso». «Si es que no se puede venir así aquí». Tras varias frases más, al final José reconoce que se ha pasado y que ésa no es forma de hacer las cosas, que se le ha ido la cabeza, y todos nos vamos al vestuario. Cuando llegamos, Paco se está yendo y se despide de mí y de otro, de nadie más. En ese momento me da la sensación de que no le vamos a ver más y, efectivamente, Paco no vuelve a aparecer por el gimnasio (Sánchez García, 2006: 237-238).

De este episodio podemos extraer muchas cosas sobre la adquisición del sentido práctico-control de la violencia y el patrón de normalidad de la clase como proceso en los cuales los actores producen un *habitus* en interacción. Lo primero que podemos constatar es que se trata de un tipo de práctica en la cual se da una violencia institucionalizada, es decir, que no se trata de *violencia callejera*. El asistir a clase de forma voluntaria (la actividad de boxeo no forma parte de ninguna enseñanza obligatoria) implica cierto interés en aprender y cierto respeto por el orden de la clase, por los compañeros y, sobre todo, por la figura central del profesor. Esto establece unos límites de interacción (lo que Garfinkel denominaría *background assumptions*) pero que de ningún modo están impuestos de manera total o definitiva. De hecho, hemos visto cómo se han roto esos límites de clase, llegándose a una seriedad que roza el encuentro callejero.

A continuación, la actuación del entrenador ha conseguido reconducir la situación hacia la normalidad, si bien con ciertas consecuencias inalterables, como ha sido el abandono de la actividad del practicante novato. Para él se ha sobrepasado el límite de lo que consideraba normal allí, se ha roto la confianza con sus compañeros y, debido a la indignación moral de tal ruptura —tal y como sucede en los *breachings* a los que se refiere Garfinkel (2006) en sus experimentos—, ha decidido no volver. Sin embargo, debemos retrotraernos al inicio de la secuencia para ver cómo sucedió todo. Podemos decir que el patrón de normalidad ya se había empezado a alterar mucho antes, con la actitud alocada (sin control) e irrespetuosa del novato hacia alguien más experto, quien la entendió como un desafío que desencadenaría un ascenso recurrente de la intensidad —lo que Elias (1996) denomina «proceso de doble vínculo»— que llegó a cotas demasiado altas. El entrenador, inmerso en su propia práctica, no fue capaz de parar la escalada de violencia antes de que degenerara en consecuencias graves.

En resumen, el desconocimiento por parte del *habitus* del novato, la falta de control en el *habitus* del experto y la negligencia por parte del profesor, que anuló la presencia de control externo (que es un recordatorio para el control interno de los otros), llevaron a una secuencia que sobrepasó los límites de los patrones de normalidad. Sin embargo, precisamente el hecho de que éstos estuvieran presentes como referencia de actuación e interpretación, les permitió entender a los implicados (en primer lugar, al entrenador) que lo que estaba pasando no era aceptable y debía volverse cuanto antes a los cauces propios de la actividad.

Sigamos con otro ejemplo esclarecedor:

Es casi el final de la sesión. Como somos impares, hay algunos que están haciendo guantes y el que queda libre está haciendo sombra o comba. Cuando es mi turno decido hacer comba y observo la siguiente situación: el profesor está haciendo guantes con Manolo, un chico que lleva más o menos dos años haciendo boxeo. Es bastante pesado, calculo que alrededor de los 90 kilos, y casi como yo de alto. Alguna vez he hecho guantes con él y en algunos momentos noto que va más fuerte de lo normal. El profesor, cuando hace guantes con los alumnos, intenta hacerlo de tal modo que te presione un poco para que aprendas a reaccionar, pero, sin duda, sin utilizar todo su conocimiento. Lo que ocurre es que, aunque no ponga toda la intensidad y no cargue los golpes con toda la fuerza, se mueve muy ágil y la sensación de agobio es constante porque en un momento está encima de ti soltando una serie de golpes rápidos que no sabes cómo evitar y al siguiente está un paso fuera de tu distancia y es imposible alcanzar. Desde luego que es una situación de estrés y te puede llegar a poner muy nervioso. En esta ocasión, como siempre, el profesor realiza esa estrategia de acoso-respiración alternativa, a lo que Manolo responde como puede. Sin embargo, me doy cuenta de una cosa: cada vez que están en distancia de contacto, Manolo realiza una acción que no es nada beneficiosa, ni para él ni para su compañero; está cerrando los ojos tanto para cubrirse como para golpear. En una de las series que lanza el profesor, sale un crochet derecho de contra por parte de Manolo (que tiene los ojos cerrados) que impacta en plena cara del profesor, que, aparentemente, no lo ha notado. Más tarde, en el vestuario comenta entre risas que ese golpe había sido realmente duro, que le había dejado *grogui* durante unos segundos. O sea, el golpe fue realmente fuerte, más de lo que se puede esperar en una situación de entrenamiento como era esa (Sánchez García, 2006: 241-42).

En esta ocasión podemos dar cuenta claramente de un aspecto que está influyendo —con alta carga de inconsciencia— en la negociación de la violencia en el establecimiento de la normalidad de la clase; me refiero al factor miedo, que actúa a modo de cortocircuito y

genera situaciones de alteración grave. Como decíamos al hablar del *habitus*, tanto conocimiento práctico como inconsciente están en una relación de interdependencia. El control sobre el miedo (altamente inconsciente) es algo básico en la negociación de la violencia y sus patrones normales de interacción.

No obstante, en el proceso de aprendizaje se va obteniendo cierta maestría del conocimiento (práctico), con lo que el control sobre la actividad aumenta y el nivel de peligro y miedo disminuye. Esto permite realizar la actividad a una intensidad mayor pero sin perder el control (conservando los límites de la normalidad); no sólo no se tiene tanto miedo a dañar al otro (al adquirir más control y saber cuánto duelen los golpes u otras acciones ofensivas), sino que se es capaz de tener cada vez más en cuenta a los demás, de realizar mejor un cuidado de los demás, sobre todo de los que tienen menos nivel. Por el contrario, en el caso de los novatos, se posicionan en los extremos: o bien hay un excesivo cuidado del otro, con lo cual no hay casi ninguna intensidad (algo que se expresa en la constante repetición de expresiones de disculpa: «perdón», «lo siento», «ay va», en boca de algunos principiantes), o bien no hay casi ninguna consideración, no hay identificación (el individuo está centrado en el propio miedo sobre su *yo*), con lo que las acciones son de una intensidad desmesurada, como ocurría en el episodio narrado anteriormente.

Otro ejemplo sobre la interacción y adquisición de sentido y control de la violencia:

Al final de la clase nos ponemos a hacer guantes como hacemos normalmente. El profesor está controlando a las distintas parejas. Una de ellas está formada por Nacho (ex profesional) y Ricardo. Nacho tiene mucha más experiencia que Ricardo, pero éste fácilmente le saca 30 kilos a Nacho. Todo transcurre normalmente, pero de repente se oye: «¡Venga, Nacho, coño, venga ya!», y vemos a Ricardo tocándose la cara con el guante y andando hacia el centro de la clase.

Nacho: Perdona [pausa]... perdona, pero no te he dado tan fuerte, se me ha es-
capado.

Todos paramos a ver qué ha pasado y Ricardo nos enseña un corte en la cara, entre la nariz y el labio, que le está sangrando y no para de hacer aspavientos con las manos.

Nacho: Es que tú también me estabas metiendo unos directos fuertes, ¿eh? Que los estaba sintiendo y no te decía nada.

Entrenador: Yo os estaba viendo y Nacho va al 50%, que no es para ponerse así.

Ricardo: Que no, hombre, que no, que yo no vengo aquí para esto [señalándose la cara]. Nacho, que no...

Nacho: Perdona, pero yo no vengo aquí a discutir ni contigo ni con nadie. Pero tampoco me lo eches en cara para hacerme sentir culpable.

Entrenador [refiriéndose a Ricardo]: Es que esto no es así, no es que te den y parar y montar el número.

Nacho: Es que no lo he hecho apostar...

Ricardo: ¡Sí, ya, pero ves que me tienes contra la pared y no me estoy cubriendo y me has metido dos que...!

Nacho: Sí, te he visto que no te defendías y te he dado una, pero lo del corte a lo mejor así por el belcro [se señala al guante], no iba a dejarte k.o. ni nada de eso...

Entrenador: Pues nada, como empiecen los malos rollos, no se hacen guantes y ya está.

La discusión siguió en el vestuario y parece que no se solucionaron las cosas. Nunca más volvieron a hacer guantes y, tras un tiempo, Nacho dejó de venir al gimnasio (viene por temporadas, no tiene una relación directa con este incidente) (Sánchez García, 2006: 241-42).

En este caso presenciamos una de las situaciones más peligrosas, más propensas a la superación por exceso de los patrones de normalidad: aquella en la que el miedo y la falta de respeto se retroalimentan con gran intensidad en el desarrollo del proceso de interacción. Para entender qué pasó en este caso debemos tener en cuenta varias cosas: Nacho (ha sido profesional) tenía mucha más experiencia que Ricardo, lo que se traduce en un rango y un nivel de práctica más altos, un *habitus* experto. Así, cuando hace guantes con los demás, se adapta más o menos al nivel del contrario y va más o menos suave, no es para nada lo que se podría conocer como *un abusón*. Por otro lado está Ricardo, mucho más pesado, menos experiencia y con mucho miedo (*habitus* novato, sin mucho conocimiento ni control), cosa que se traduce en rigidez de movimientos y, en muchas ocasiones, en golpes bastante duros. Como él mismo dice: «Es que yo no sé ir suave porque entonces no lo hago bien. Yo para hacerlo bien tengo que ir a tope, si no no me sale». Según Nacho, Ricardo le estaba dando unos golpes bastante fuertes, algo a lo que él está acostumbrado, por lo que en vez de retroceder decide *poner las cosas en su sitio* y subir la intensidad para contrarrestar la de Ricardo y mantener el orden de la actividad.

dad. Lo que en principio podría interpretarse como paradójico —subir la intensidad para ayudar a mantener el control—, encierra dentro de sí un conocimiento profundo de la situación asociado a su *habitus* experto. Sin embargo, se llega a un punto en que a los dos se les escapa el control de la situación y la cosa se sale de lo normalmente establecido: se produce un golpe y un corte en la cara de Ricardo. La interpretación de Nacho es que tan sólo fue un accidente, pero Ricardo considera tal acción como violenta (moralmente reprobable) por haber sido realizada con cierta intención (por tanto, no es accidental) y por encima de la intensidad permitida (como muestra al declarar «Yo no vengo aquí para esto»).

Otro detalle que no podemos pasar por alto es la circunstancia semejante que este episodio guarda con el primero: la falta de presencia y atención del profesor durante el desarrollo de los hechos; es decir, la falta de control externo sobre la actividad. Gracias a que la figura del profesor representaba un papel a medio camino entre profesor y participante (participaba en la práctica libre), aunque su autoridad no se vea cuestionada, en ocasiones se percibe como «momentáneamente ausente». Su distracción le hace perder su papel fundamental de tercero mediador, lo que se traduce en ruptura por exceso de los patrones normales de interacción.

Como último caso de la actividad pugilística:

Desde hace algunas semanas ha estado entrenando con nosotros una chica nueva, Lucía. Ya lleva practicando varios años boxeo y conoce al profesor. Hace bien las técnicas, pero en combate está algo floja. Al final de la sesión está haciendo guantes con Pedro y el profesor los está observando. En una de las acciones, Lucía golpea a Pedro en la cara y dice «perdón» y se para. Entonces el entrenador la dice: «Pero, ¿cómo que perdón?, si por esto pagas, por eso venimos aquí, para aprender a boxear, venga, venga...», haciendo movimiento con las manos, indicando que continúen. Más tarde, en el vestuario, Pedro y el profesor están comentando el incidente:

Pedro: Joder, si es que después de haber hecho guantes con Ricardo [bastante intensidad], los golpes que me daba Lucía no eran nada, pero aun así va y se para, pues no sé...

Profesor: Que no te preocupes... es que a Lucía lo que la pasa es que tiene miedo a los golpes, a devolverlos, pero no hay que hacerla caso, hay que seguir haciéndolo normal, trabajando, marcándola algunos golpes para que lo vaya cogiendo. Si lo hace muy bien, pero en combate se caga, la falta coger eso. Hace muy bien las técnicas pero se cree que el combate es la técnica y un poco más, y no es eso, no es eso... (Sánchez García, 2006: 242-243).

En esta ocasión podemos notar algo que no había aparecido anteriormente. Si bien en los otros ejemplos el cuidado se había centrado en evitar la superación por exceso de los límites normales de la práctica, en esta ocasión observamos inquietud porque en la adquisición de un *habitus* novato no se alcanza una intensidad de práctica adecuada; hay una preocupación sobre los patrones de normalidad por defecto, por el límite inferior. Y es que si bien la actividad de boxeo desarrollada no era de carácter profesional (en la cual los entrenamientos son mucho más duros y están dirigidos a la preparación de combates), seguía siendo un deporte de combate en el cual se supone (como normal) cierta intensidad de contacto, siendo generados los límites en cada caso por el grupo de práctica.

Pasemos a continuación al análisis del aikido. La actividad de aikido, al igual que la de boxeo, está referida a un tipo de violencia institucionalizada, sujeta a ciertos patrones de normalidad establecidos dentro de un sistema de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que, a diferencia del boxeo, que contaba con momentos de práctica libre —en la cual sucedían los episodios más relevantes para el análisis—, en el aikido analizado no la había, puesto que la clase se desarrolla a través de técnicas sucesivas en las que siempre se necesita cierta colaboración de un compañero para llevarse a cabo.

Esto puede, en un primer momento, generar la sensación de que no aparece verdadera negociación de la violencia en su práctica. Lo que ocurre en verdad es que tal negociación no parece darse de forma inmediata y en muchos casos aparece de forma retardada. En definitiva, es menos evidente que la que encontrábamos en boxeo; por esta razón, está oculta a los ojos del principiante o el observador casual. De ahí que en muchas ocasiones se tache al aikido de secuencia pactada o incluso baile. La negociación se da de forma inmediata, debido al grado de resistencia que pone *uke* (el que recibe la técnica) y el grado de intensidad que pone *tori* (el que la ejecuta), y de forma retardada, cuando al cambiar los papeles ambos decidirán, dependiendo de cómo se comportó el compañero en la anterior ocasión, subir o bajar la intensidad de su acción. Veamos todo esto en los siguientes episodios acontecidos durante la práctica:

Estamos haciendo una técnica dos cinturones negros y dos cinturones blancos. Hay uno de los cinturones negros, Ernesto, que, cuando le toca hacerlo con nosotros, los cinturones blancos, nos maneja con brusquedad y acaba las técnicas lanzándonos, sin mostrar mucho cuidado, con lo cual, hay dos veces que casi aterrizamos encima de los que están practicando en la fila de al lado. El maestro, que estaba en una de las esquinas de la clase (nosotros estábamos en el centro), se dirige hacia nuestra zona, observa lo que está pasando, da una palmada e indica que va a hacer otra técnica, señalando a Ernesto como *uke*. Hace una variante de *koki uho* de pie y levanta limpiamente a Ernesto y le hace caer pesadamente, yo diría que con cierta

brusquedad. Repite el ejercicio unas cuatro veces y en todas sucede más o menos lo mismo. Me da la sensación de que lo hace a propósito para mostrar a Ernesto lo que no hay que hacer con tus compañeros, sobre todo si tienen menos nivel que tú (Sánchez García, 2006: 249).

En principio, se observa cómo existe una separación severa entre niveles: blanco, inexpertos, y negro con *hakama* (especie de falda-pantalón para expertos). A su vez, existe una separación clara de la figura del maestro, que aparece como director de la actividad y mediador en las interacciones de clase. Como veremos a lo largo de todos los episodios de actuación, la adquisición de un control y un sentido práctico sobre la violencia estaban ligados estrechamente a las pautas marcadas por el orden de clase. La negociación de la violencia no podía estar fuera del entendimiento de una jerarquía que llevaba asociada unas responsabilidades.

En el caso que nos ocupa, vemos cómo el de mayor nivel debe enseñar a los otros pero sin abusar, respetándolos y mostrando cierta humildad; ésa sería una prueba de cierto *habitus* experto en cuanto a la comprensión de la actividad y el control por él ejercido. En el caso de que no se atienda a tal conducta, la figura del maestro (control externo) emerge como restablecedor de los patrones normales de clase. La acción punitiva y ejemplarizante del maestro sobre el experto que abusa de los demás es un recordatorio del sentido y el control de la violencia, de las responsabilidades y el orden, así como de su posición como árbitro final en la mediación.

Consideremos ahora un ejemplo que muestra la responsabilidad de los inexpertos dentro del orden normal de clase:

El maestro ha explicado una de las técnicas básicas, las que hacemos al iniciar la clase. Me ha puesto con un cinturón negro y un cinturón blanco. Primero lo ha hecho el cinturón negro y, cuando ha acabado, me dirigía a ponerme en la posición de *tori* y entonces me dice el cinturón negro: «No, no, primero él». Con cara sorprendida, voy hacia ellos y entonces el cinturón negro me dice (mientras el otro cinturón blanco va hacia la posición de *tori*): «Es que los que llevan más tiempo tienen que hacerlo antes y, así, los nuevos ven cómo se hace» (Sánchez García, 2006: 245).

Constatamos cómo los cinturones negros de por sí también gozan de cierta deferencia por parte de los cinturones blancos, como muestra el hecho de que al empezar a hacer las técnicas siempre los primeros son los cinturones negros. Esto tiene sentido en cuanto que saben hacer mejor las técnicas y enseñan a los principiantes, pero funciona además como un recordatorio de los puestos de la clase. Cuando un individuo llega a una

clase con un grupo de practicantes ya establecidos y con cierto nivel de maestría se encuentra con una cabeza visible que es el profesor y una serie de alumnos, sobre todo los más aventajados, que son los que determinan en gran medida cuál es el desarrollo normal de la clase. A medida que ese alumno nuevo va adquiriendo conocimiento y midiéndose con los demás, va asumiendo un reconocimiento personal de su habilidad, pero a la vez va adquiriendo una identificación mayor con el grupo al que pertenece. Es esa tensión permanente entre el crecimiento de la propia capacidad (potencial subversivo respecto a la alteración de la jerarquía) y la integración en el grupo la que impide pensar, al estilo parsoniano, que ir adquiriendo un *habitus* experto implica simplemente la interiorización de normas y valores en un progresivo acercamiento al consenso incondicional con el grupo.

Lo único que permite la adquisición del *habitus* experto es un conocimiento mayor y más profundo de los patrones de normalidad y quizá mayor control en las propias acciones, pero eso no quiere decir que no se produzcan situaciones de conflicto y desviación de lo normal, tal y como hemos podido comprobar en algunos de nuestros ejemplos. Este hecho tiene explicación porque en las interacciones con los demás se produce una negociación, reelaboración constante del orden de la clase, en la cual el alumno se ve atrapado entre el polo del *yo* (anteponiendo su propio interés al del grupo, alterando las formas de mantenimiento y variación por patrocinio controlado por el maestro) y del *nosotros* (con la perspectiva de mantener la estructura general del grupo al que pertenece).

Por ejemplo, considerando un alumno experto que interactúa con otro de menor nivel: el experto puede pretender mostrar que él tiene un nivel superior y el de menos nivel desafiarlo (en ambos casos refiriéndose al polo del *yo*, a la amenaza o ganancia de posición dentro de la escala), pero ninguno debería llegar hasta tal punto de hacer algo no permitido en clase, es decir, romper la estructura del grupo (referido al polo del *nosotros*), si quiere seguir perteneciendo a él. Es decir, como vimos en los ejemplos anteriores, el puesto en el orden de la clase implica también ciertas responsabilidades. No debemos olvidar que una de las características fundamentales que dan sentido a la actividad es que se realiza con un grupo, constituido por tus compañeros, y que ello implica un código ético de actuación, de cuidado del contrario. La propia interacción dentro del grupo hace ver como negativas aquellas acciones de abuso; ser un *abusón* es realizar un uso de la violencia fuera de lo normal por exceso. Un experto está capacitado para subir la intensidad de su práctica con cierto control, pero no puede avergonzarse a sí mismo realizando acciones con intensidad desproporcionada ante alguien con menos capacidad (algo que, sin embargo, sería correcto hacer con alguien de su mismo nivel), más bajo jerárquicamente, sobre el que el grupo demanda una responsabilidad, una actitud de cuidado. Como ejemplo de esa falta de atención a las responsabilidades del puesto:

Hace poco le han dado a un cinturón blanco, Miguel, el cinturón negro y la *hakama*. Parece que su forma de hacer las técnicas ha cambiado (lo hace más relajado y más despacio), pero también ha cambiado su relación respecto a los cinturones blancos. Le he visto en muchos casos corrigiéndoles, pero no de forma agradable, sino con cierto desprecio. Además, cuando intentas hacer una técnica con él opone mucha más resistencia que antes (aunque siempre, incluso cuando era cinturón blanco, oponía algo más de lo normal) y en algunas ocasiones no te deja continuar. Eso no se aprecia cuando realiza las técnicas con los cinturones negros (Sánchez García, 2006: 251-252).

Parece que el recién ascendido a cinturón negro no ha asumido su papel como superior con responsabilidad hacia los otros, donde no sólo hay que demostrar que se es superior técnicamente, sino que también se posee control y humildad hacia los demás. En este sentido, dicho participante da muestras claras de anteposición de su polo del *yo* respecto al *nosotros*, conformando así un patrón de conducta desviada para alguien merecedor del cinturón negro dentro de lo que se entiende como dinámica normal de relación dentro de la clase.

Como muestran estos ejemplos, el mantenimiento de los patrones normales de clase, asociados al orden y la organización, no se dan en todo momento ni de modo automático. ¿Cómo se resuelve entonces esa lucha entre desafío y mantenimiento, consiguiéndose mantener un equilibrio más o menos estable? Hay numerosas estrategias prácticas que pueden ser utilizadas para tal cometido, siempre que actúe como mayor facilitador el profesor o maestro, cabeza visible de la jerarquía y único punto inintercambiable (porque si no se acaba la actividad), siendo garante y árbitro del desarrollo normal de la actividad. Éste no sólo interviene directamente sobre las interacciones, como vimos en el primer ejemplo; lo hace de modo constante y en actuaciones que parecen a primera vista separadas de lo que es propiamente la interacción entre participantes, pero que sirven de recordatorio de los patrones de normalidad y de los autocontroles necesarios que van asociados al puesto de cada uno. Por ejemplo, el maestro es el que otorga el paso de grado, la obtención del cinturón (representación visible de la jerarquía), y permite así que haya una alteración de la jerarquía de la clase (los alumnos que antes eran novatos van subiendo en la escala, unos a más velocidad que otros) aunque se mantenga la estructura general de la misma (sigue habiendo un sistema de gradación por cinturones y él sigue estando en la cúspide, otorgando el paso de unos a otros). También con su forma de llevar a cabo la clase facilita una demostración pública de los distintos niveles. El maestro en sus demostraciones va sacando alumnos de menor a mayor nivel (a medida que avanza la clase), dependiendo de la dificultad de la técnica que haya que realizar. Mediante tales acciones, aparentemente tan simples, se logra mantener y mostrar los distintos grados de subordinación en la escala, evitando en gran medida identificar esa vivencia con la sensación de violencia moral y sí con la de respeto.

Las actitudes que podrían interpretarse como despectivas consideradas desde la óptica del *yo* se entienden como socialmente aceptables desde la óptica del *nosotros*.

Al mantenimiento de cierto desarrollo armónico de ese equilibrio de tensiones en la práctica contribuye, sin duda, otro factor clave latente en todas las artes marciales: el alto grado de formalidad presente en un tupido entramado de gestos y reverencias que, si bien para el practicante acostumbrado no significan más que otra forma de relación con el maestro y los compañeros, a ojos de un observador exterior puede resultar algo altamente tedioso y estresante. Por ejemplo:

Todo el mundo fuera parece que quiere dejar pasar al otro primero, al entrar hay que descalzarse y poner los zapatos en unas estanterías y al llegar a la zona del tatami hay que hacer un saludo en forma de reverencia hacia la foto del maestro Ueshiba. Al volver hacia la zona del tatami desde los vestuarios, las chanclas han de dejarse ordenadas en una zona específica. Antes de que llegue el maestro la gente está calentando pero en silencio, mirando al frente, muy concentrada. Cuando entra el maestro todo el mundo se arrodilla y antes de empezar se hace una reverencia a la foto de Ueshiba y otra hacia el maestro. Comienza la demostración de técnicas que luego se repiten en rondas hasta que el maestro muestra otra. Para elegir al compañero, se dirige una mirada a alguien hasta que se hace un contacto visual, se hace reverencia y empieza la práctica (siempre los cinturones negros primero). Al acabar la técnica se hace reverencia al compañero y se dice gracias. Al final de la clase se vuelve a hacer la doble reverencia (a Ueshiba y al maestro) y se dice gracias. Antes de abandonar el tatami se vuelve a hacer una reverencia y, una vez te has cambiado y vas a abandonar la sala, se hace otra hacia la foto del maestro Ueshiba (Sánchez García, 2006: 273-274).

Aun así, como ya hemos señalado, todas estas estrategias para mantener el orden normal de clase no hacen más que poner de manifiesto el carácter contingente y el equilibrio, por momentos precario, de la actividad. Al haber desechado la visión ingenua de la interiorización pasiva de la norma, no podemos suponer que con la adquisición de *habitus* expertos acabe toda posibilidad de conflicto o desviación. Esa suposición es más bien una idealidad a la que se tiende que una realidad palpable. Como ejemplo, observemos qué ocurre en esta secuencia sobre la negociación del sentido y el control de la violencia entre dos participantes expertos de nivel parecido:

Estoy realizando una técnica con otros dos cinturones negros, Javier y Pablo, los dos con mucho nivel y además con bastante peso. Javier lo hace muy intenso, incluso conmigo, aunque con Pablo se está empleando a fondo. La técnica es *Irimi nage*,

y en el movimiento final Javier le pone tanto ímpetu que Pablo hace un movimiento extraño y cae golpeando con el brazo con gran fuerza. Entonces Javier le dice: «Hay mucho miedo a volar, ¿eh?». En el turno de Pablo, lo ha hecho con bastante más intensidad de lo que lo estaba haciendo y Javi, dejándose llevar, ha realizado una caída alta perfecta, con gran elegancia. Se han vuelto a cambiar las tornas y en esta ocasión, cuando Javi iba a realizar el movimiento final, Pablo se ha salido de la traza, apartándose hacia un lado, evitando en parte la acción de Javi y cayendo de forma más o menos suave. La siguiente vez, lo ha hecho otra vez Pablo, yo diría que esta vez al 100%, y Javi contesta con otra caída alta haciendo un ruido que retumba en toda la sala. Entonces, el maestro se acerca a ellos y les dice: «Con más cuidado», y se queda cerca de ellos observando qué hacen. A partir de aquí hasta el final del ejercicio, disminuye de modo evidente la intensidad de sus acciones (Sánchez García, 2006: 250-251).

Aquí la escalada de intensidad entre dos individuos de nivel avanzado y parecido va en aumento, no sólo con el objetivo de mejorar sus habilidades, sino con el de retarse y probar el nivel entre ellos. Curiosamente, la distancia en la jerarquía guarda relación con las posibilidades de aparición de espirales ascendentes de intensidad: sin tener en cuenta el factor miedo (que daría lugar a diversas combinaciones y variaciones posibles), las posiciones jerárquicas más próximas tienen una mayor potencialidad de generación de tales sucesos de desviación por exceso. En posiciones separadas (experto-principiante), la secuencia suele desarrollarse —cuando el factor miedo no está presente— dentro de los cauces de enseñanza y aprendizaje y manteniéndose los patrones normales de la actividad.

En la secuencia que nos ocupa, a la situación de reto por parte de dos expertos de nivel parejo se suma la acusación, a modo de declaración explícita de uno hacia el otro, de tener miedo, factor que si bien podía ser un inhibidor de la intensidad se convierte aquí en desencadenante de indignación moral y potenciador de la intensidad. Podemos observar cómo se está perdiendo el control de la situación, lo cual encamina hacia la salida de unos patrones normales de actividad. Sin embargo, ante dicha circunstancia el maestro intercede y todo vuelve a los cauces de la normalidad. Por lo tanto, la presencia de ese control externo ha vuelto a recordar la necesidad del autocontrol y el desarrollo de unas conductas apropiadas en clase.

Veamos, por último, un ejemplo sobre el fallo de adquisición de sentido de la actividad en el *habitus* de un principiante:

En una demostración de una técnica de luxación, *Nikkyo*, el maestro saca a un cinturón blanco para realizar la técnica. Es un alumno que no tiene mucha experiencia

y debe ser una de las primeras veces que hace esta técnica con el maestro. Éste se decide a coger la presa sobre la muñeca del alumno y éste, antes (por lo que parece) de que haga una presión efectiva, se deja caer al suelo. El maestro vuelve a apretar el agarre y hace un movimiento de torsión brusco pero controlado y el alumno golpea repetidamente con la mano en el suelo. El maestro se queda un poco sorprendido y dice en voz alta: «No debería doler aún», dirige al alumno hacia el suelo y realiza otra vez la torsión. Esta vez, el alumno resiste un poco más antes de palmejar repetidamente en el suelo y que el maestro le suelte y le indique mediante gestos que se puede levantar. Quizá, de las técnicas de luxación sobre las articulaciones que nosotros practicamos, sea ésta sin duda la más dolorosa. Se apoya la muñeca de *uke* en el hombro y se realiza presión sobre ésa y el codo mediante una presa en forma de «z» con ambas manos que genera un dolor que te obliga a tumbarte en el suelo para liberar la tensión. Tienes que saber colocar todo el cuerpo para evitar mucho dolor y estar pendiente con la otra mano para palmejar si el dolor no es soportable (Sánchez García, 2006: 249).

Observamos una circunstancia análoga al último caso descrito para el boxeo. Si bien en el aikido, como en el boxeo, hay una preocupación clara por no superar los niveles de normalidad por exceso (al considerarse modalidades de combate), igualmente se nos muestra cierta preocupación en la desviación por defecto, o, lo que es lo mismo, el hecho de no llegar a cierto grado de intensidad. En esta última secuencia vemos cómo mediante ciertas técnicas se va adquiriendo en el *habitus* no sólo la maestría en la ejecución de los movimientos, sino una toma de conciencia del dolor, vivido en ti mismo y generado en otros. Se trata de una circunstancia fundamental para adquirir un sentido preciso y un control sobre la violencia; para ello se necesita llegar en la demostración a la intensidad justa, ya que de otro modo no se ayuda al aprendizaje.

CONCLUSIONES

He tratado de mostrar a lo largo de este artículo cómo en el proceso de adquisición de sentido y maestría en una actividad corporal (tomando el caso de los deportes de combate), ciertos aspectos de la noción de *habitus* en Bourdieu y Elias (el sentido práctico y el control afectivo, respectivamente) deben considerarse más como un logro práctico en interacción que como una adquisición pasiva de los agentes. Para ello me he valido de diversas descripciones pormenorizadas de algunos capítulos relevantes en las actividades de aikido y boxeo que mostraban la adquisición de un sentido práctico y un control específico sobre la violencia como un proceso inmerso en una actividad global de construcción recíproca de los *habitus* de los agentes y de la actividad en la que participaban. De este modo, los parti-

cipantes adquirían en sus *habitus* un sentido profundo sobre la negociación de la violencia en esas actividades y sobre el desarrollo de los procesos de doble vínculo (espirales de aumento o descenso de la intensidad) que viene asociado al grado de control del miedo y al de respeto del orden jerárquico de la clase.

Como hemos visto, la adquisición de ese sentido profundo no implica solamente subordinación, sino también subversión e intento de cambio, dentro de unos límites impuestos para entender la clase como lo que es: una práctica de violencia institucionalizada, no una pelea callejera; es decir, una actividad que al ser deportiva ofrece cierta seguridad y deleite en su práctica. Puede ocurrir incluso que este pacto, este sentido negociado, se llegue a romper y entonces derive, por ejemplo, en el abandono de la práctica, como vimos en alguno de los casos mostrados.

La negociación de la violencia en aikido está sujetada o mediada en gran parte por el orden del grupo; la clase se orienta fundamentalmente hacia la cuestión del respeto a la jerarquía (centrado en el polo del *nosotros*), mucho más establecida que en el caso del boxeo, donde no hallamos tantos demarcadores externos (no hay cinturones ni formalismos ni tantos signos de deferencia hacia el de mayor rango), la negociación del nivel parece estar más abierta y la jerarquía no tan establecida (hay más variación del polo del *yo* al del *nosotros*). Aun así, hemos podido comprobar cómo en ambas disciplinas se daban situaciones en las que se percibía cierta amenaza en tal estructura, convirtiéndose en las más proclives a desencadenar espirales ascendentes de intensidad. Podríamos estar tentados a afirmar, apresuradamente, que debido al mayor grado de incertidumbre en la jerarquía del boxeo, el riesgo de conflicto y superación del umbral de normalidad de la violencia era mayor en esta actividad, puesto que se percibió con cierta gravedad en los incidentes presentados en los alternos etnometodológicos.

Sin embargo, no es la incertidumbre referida a la jerarquía, sino, mayoritariamente, la que se debe a la práctica libre —no encontrada en aikido— la que genera mayores problemas (la combinación del factor miedo y los desafíos de nivel representan una situación especialmente peligrosa) para la marcha normal de la actividad e implica una mayor atención, principalmente por parte del tercer mediador: el maestro/profesor, como control externo y recordatorio del orden de clase y del autocontrol necesario por parte de los participantes. De este modo, los incidentes ocurridos en situaciones de ruptura grave (descritos en algunos episodios de boxeo) siempre sucederían en ausencia de una atención adecuada por parte de dicho mediador.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1978a): «Sport and Social Class», *Social Science Information*, 17 (6), pp. 819-840.
- (1978b): «How can one be a Sports Fan?», *Social Science Information*, 17 (6).
- (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- (1996a): «De la regla a las estrategias», en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 67-82.
- (1996b): «Programa para una sociología del deporte», en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 173-184.
- (1997): *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- (1998): *La distinción*, Madrid, Taurus.
- (2006): *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre, y WACQUANT, Loïc (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge, Polity Press.
- CAROZZI, María Julia (2005): «Talking Minds: the Scholastic Construction of Incorporeal Discourse», *Body and Society*, vol. 11 (2): 25-39.
- CHAIKLIN, Seth, y LAVE, Jean (eds.) (1996): *Understanding Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOWNEY, Greg (2005): *Learning Capoeira*, Oxford, Oxford University Press.
- ELIAS, Norbert (1993): *La sociedad cortesana*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- (1995): *El proceso de Civilización*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- (1996): *The Germans*, Cambridge, Polity Press.
- (2001): *The Society of Individuals*, London, Continuum.
- (2002): *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península.
- ELIAS, Norbert, y DUNNING, Eric (1992): *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*, Méjico, FCE.
- GARCÍA SELGAS, Fernando (1994a): «El cuerpo como base del sentido de la acción», *REIS*, n.º 68, pp. 41-83.
- (1994b). «Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad», en Juan Manuel Delgado y Juan Guírrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 493-526.
- GARFINKEL, Harold (1996): «Etnomethodology's Program», *Social Psychology Quarterly*, vol. 59, n.º 1, pp. 5-21.
- (2002): «Etnomethodology's Program», *Working Out Durkheim's Aforism*, Maryland, Rowman and Littlefield.
- (2006a): *Estudios en etnometodología*, Barcelona, Anthropos.
- (2006b): *Seeing Sociologically*, Boulder, Paradigm.
- GARFINKEL, Harold, y SACKS, Harvey (1986): «On Formal Structures of Practical Actions», en Harold Garfinkel (ed.), *Ethnomethodological Studies of Work*, London, Routledge, pp. 160-194.
- GIDDENS, Anthony (2003): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

HERITAGE, John (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.

IZQUIERDO MARTÍN, Javier (2003): «La tercera juventud de Harold Garfinkel: una nueva invitación a la etnometodología», *ANDULI*, vol. 3, pp. 47-66.

JOHNSON, Mark (1987): *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, Chicago University Press.

LATOUR, Bruno (1986): «Visualization and Cognition: Thinking with Eyes and Hands», *Knowledge and Society*, n.º 6, pp. 1-40.

LAVE, Jean (1991): *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.

LAVE, Jean, y WENGER, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

PARSONS, Talcott (1988): *El sistema social*, Madrid, Alianza.

SÁNCHEZ GARCÍA, Raúl (2006): *Paradigma cultural y violencia en la sociedad española: el caso de los deportes de combate en la Comunidad de Madrid*, Tesis Doctoral no publicada.

SEARLE, John R. (1996): *El redescubrimiento de la mente*, Barcelona, Grijalbo Mondadori.

SHILLING, Chris (1993): *The Body and Social Theory*, London, Sage.

SUDNOW, David (2001): *Ways of the Hand*, Cambridge, MIT Press.

VARELA, Francisco (2002): «Present-time Consciousness», en Francisco Varela y Jonathan Shear (eds.), *The View from Within*, Thorverton, Imprint Academic, pp. 111-141.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan, y ROSCH, Eleanor (1997): *De cuerpo presente*, Barcelona, Gedisa.

WACQUANT, Loïc (1995a): «The Pugilistic Point of View: How Boxers Think and Feel about their Trade?», *Theory and Society*, n.º 24, pp. 489-535.

— (1995b): «Pugs at Work: Bodily Capital and Bodily Labour Among Professional Boxers», *Body and Society*, vol. 1, n.º 1, pp. 65-93.

— (2004): *Entre las cuerdas*, Madrid, Alianza.

— (2005): «Carnal Connections: on Embodiment, Apprenticeship and Membership», *Qualitative Sociology*, vol. 28, n.º 4, pp. 445-474.

WENGER, Etienne (2001): *Comunidades de práctica*, Barcelona, Paidós.