

# Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización

## Entrevista a Bernard Lahire\*

REALIZADA POR VICTORIA GESSAGHI\*\*  
Y MARÍA ALEJANDRA SENDÓN\*\*\*

*En el contexto de la visita de Lahire a la Argentina en junio pasado, el autor dictó la conferencia "La construcción de la 'autonomía' en la escuela primaria francesa: entre saberes y poderes", en la sede de la FLACSO. El tema central de su exposición giró en torno al vínculo entre los comportamientos, los contextos de acción y la socialización de los individuos. La propuesta de Lahire parte teóricamente del pensamiento de grandes sociólogos contemporáneos, aunque también realiza aportes originales a partir de sus investigaciones que dan lugar a revisiones críticas de teorías muy utilizadas en educación en nuestro país. Retomando algunos de esos tópicos, elaboramos la entrevista que sigue, en la que el propio autor explica sus posiciones teórico-metodológicas y sus aplicaciones a la investigación educativa.*

## Entrevista



71

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



\* Profesor de Sociología de la École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon, responsable de la sección de sociología y economía y director del Groupe de Recherche sur la Socialisation (ENS-LSH, Université Lumière Lyon 2, CNRS). Ha publicado numerosas obras en castellano, entre ellas *El hombre plural*, *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*, *El espíritu sociológico* y *Para qué sirve la sociología*.

\*\* Lic. en Antropología; Doctoranda, Universidad de Buenos Aires- L'École des Hautes Études en Sciences Sociales; Becaria doctoral del CONICET. E- mail: victoriagessaghi@hotmail.com

\*\*\* Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; investigadora del Área de Educación, FLACSO Argentina; Doctoranda en Educación, Universidad de Buenos Aires. E- mail: marialesendon@yahoo.com.ar

— A lo largo de sus trabajos sociológicos usted toma muy en consideración y explicita ciertos aspectos teórico-metodológicos de la investigación sociológica. ¿Podría comentarnos cuáles son las tradiciones, los diálogos teóricos y las críticas sobre las que se apoya la propuesta teórico-metodológica que encontramos en sus estudios?

— La tradición sociológica inicial en la que se inscriben mis trabajos es la representada por Pierre Bourdieu. Si bien yo he publicado un libro sobre Pierre Bourdieu que es un trabajo levemente crítico, mis desarrollos se inscriben en toda esa tradición sociológica. Que no lo incluye solamente a él, sino a toda una serie de autores que él ha movilizado a su alrededor para hacer sus trabajos: Durkheim, Weber, Karl Marx y todos los aportes que él mismo ha producido. Esa es la tradición en la que me inscribo. Hace falta decir que, en Francia, Bourdieu ha formado una pequeña escuela teórica que se ha transformado en una suerte de dogma. Hay comentaristas autorizados, algunos ortodoxos. Yo soy, podríamos decir, un heterodoxo. En otras palabras, yo utilizo su teoría pero soy, también, crítico. Hay una serie de cosas que ha dicho Bourdieu que son muy interesantes pero que a veces son insuficientes para entender las contradicciones con las que nos encontramos cuando tratamos de comprender el mundo social. Dos categorías son centrales en Bourdieu, y que yo interrogo, son los conceptos de *habitus* y de *campo*.

En pocas palabras, el concepto de *habitus* intenta apresar el pasado incorporado de los individuos, los efectos de la socialización que uno ha vivido en la familia, en la escuela, en la experiencia profesional, entre otros. Pero Bourdieu definió el concepto de una manera extremadamente precisa. Lo definió como un sistema de disposiciones a hacer, a pensar, a sentir y a actuar de una determinada manera, en las situaciones más ordinarias de la vida cotidiana. Este sistema de disposiciones es durable y transferible.

Hay varios problemas con esa definición. El primero es la idea de “sistema”. Bourdieu sostenía que el conjunto de disposiciones conforma un sistema, que las disposiciones están todas ligadas entre sí y que se transfieren de una situación a otra. El mismo *habitus* actúa en circunstancias muy diferentes. Esto supone la homogeneidad de las experiencias socializadoras comunes. Mi primer problema es justamente con esa homogeneidad.

Yo sostengo que al observar el mundo social uno se da cuenta de que existen un millón de experiencias socializadoras que son heterogéneas y que, incluso, pueden ser contradictorias entre sí. Esto quiere decir que no tenemos incorporado un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que puede transferirse para todos lados, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias. Pongo un ejemplo que es flagrante: los tráfugas de clase (aquellos que pueden escapar a su medio social para acceder a otro mejor). Ellos son socializados en un medio familiar popular y, a la vez, construyen otro tipo de disposiciones para tener éxito en la escuela y para poder realizar tareas que no tienen nada que ver con las tareas de los medios populares. Entonces, el tráfuga es una persona que tiene disposiciones populares y disposiciones que no son populares. No veo un sistema de disposiciones homogéneo sino un patrimonio de disposiciones que sólo son homogéneas si la socialización fue homogénea, pero que la mayoría de las veces es heterogénea. Incluso en el interior de una familia hay heterogeneidad. Por ejemplo, entre la madre y el padre. Cuando uno está en una familia en donde se va a la escuela desde muy temprano, vivimos precozmente esa socialización tan diferente.

*Yo sostengo que al observar el mundo social uno se da cuenta de que existen un millón de experiencias socializadoras que son heterogéneas y que, incluso, pueden ser contradictorias entre sí. Esto quiere decir que no tenemos incorporado un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que puede transferirse para todos lados, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias.*

El segundo problema es que Bourdieu habla de “transferibilidad” del *habitus* y toma esa noción de Piaget, quien pensaba que los esquemas de pensamiento y de sentimiento se transferían de una situación a otra. Entonces, las dos cosas que señalo están relacionadas: si tenemos un sistema de disposiciones heterogéneas, no son las mismas disposiciones las que se transfieren de una situación a otra. Según la situación en la cual nos encontremos, ciertas disposiciones van a actuar, algunas se van a inhibir y otras se van a activar. Eso es el “hombre plural”.

Luego está la cuestión del *campo*, una noción muy particular. Para Bourdieu, la noción de campo es una noción universal. Él sostiene, a menudo, que para comprender la práctica tenemos que conocer el *habitus* de un actor y el *campo* en el que se encuentra. Es decir que la práctica es el entrecruzamiento del *campo* y del *habitus*. El problema es que no todos los contextos de acción son campos. Allí ya hay un límite a la teoría de los campos. El campo es un espacio de poder, donde los agentes luchan porque hay poder. Entonces, en el mundo obrero, las clases populares están fuera del campo. Bourdieu sólo habla de las clases medias, del campo periodístico, el religioso, el jurídico, el de las grandes escuelas. Las clases populares quedan afuera.

Todas las publicaciones de Pierre Bourdieu o de sus colaboradores son acerca del *campo* como un espacio de lucha en torno del poder, sean los grandes patrones, los filósofos o los sociólogos. La gente lucha por el poder político, simbólico o económico, entre otros. El problema se plantea al intentar comprender todas esas actividades a partir de la noción de campo. Yo creo que es necesario definir otros tipos de contexto de referencias.

Hay otra cosa, y esta es una crítica más reciente que yo le hago en un trabajo sobre los escritores, artistas de la obra literaria, pero que realizan esta actividad como una segunda tarea. La primera tarea que realizan es el trabajo que les permite vivir. O sea que tienen una doble vida. Por un lado, viven en un mundo profesional particular: son maestros, profesores, periodistas. Por otro —quizás tienen una casa de editorial— son reconocidos como escritores. Entonces están inscriptos en universos muy diferentes. En el medio profesional que les permite vivir y, a la vez, están inscriptos en lo que Bourdieu llama el “campo literario”. El problema es que, de hecho, el campo literario, en el conjunto de campos, es un campo muy secundario. Los campos no son todos iguales. Hay jerarquías entre los campos. Por ejemplo, yo soy sociólogo, tengo un salario. Yo enseño sociología y tengo un salario para hacer investigación sociológica. El escritor no. Entonces yo pienso que hay diferencias entre los campos.

Otro ejemplo es el campo del deporte. Allí hay muchos deportes que son amateurs, que conocen los mismos problemas que el campo literario. Es necesario tener un trabajo paralelo a ser deportista. Muchas veces en los juegos olímpicos se ve eso. E incluso cuando uno es profesional, se trata de una actividad que se realiza durante muy poco tiempo. Ciertas disciplinas como la gimnasia artística o la danza se realizan hasta los veinticinco años. Creo que son universos muy particulares. No podemos pensar que el campo filosófico donde uno trabaja incluso hasta pasados los sesenta años de edad funciona igual a otro campo que no toma más que jóvenes durante un cierto tiempo de la vida. Yo pienso que hay que perseguir la reflexión sobre los diferentes universos en los que los agentes se inscriben y que no funcionan de la misma manera. Por el contrario, Bourdieu sostiene que todos funcionan como un campo.

— *Teniendo en cuenta esta heterogeneidad de disposiciones, usted ha señalado que en nuestras sociedades la cultura permite que cada uno se distinga socialmente del más cercano (no sólo de categorías inferiores) y que existe, también, un proceso de distinción al interior de uno mismo, una especie de lucha contra uno mismo. Lo legítimo de uno mismo contra lo ilegítimo. ¿Cómo explica estos procesos?*

— Es el efecto de la heterogeneidad de disposiciones. Se produce, por ejemplo, cuando las personas han interiorizado que es mejor ir al teatro, escuchar música clásica o leer un buen libro, que mirar la televisión popular. Pero cuando llegan a casa y están cansados, ellos miran la televisión popular. Entonces son disposiciones que, en cierta forma, están en lucha. Ellos luchan contra sí mismos porque consideran que son disposiciones “malas”.

Los individuos son producto de socializaciones heterogéneas. Si una persona sólo ha interiorizado la gran cultura, entonces no verá la televisión popular. Al contrario, aquel que no está habituado más que a la socialización de un medio popular no escuchará jamás la gran música clásica, no experimentará la literatura legítima, ni irá al teatro. En general, la mayor parte de la gente alterna, oscila, entre la cultura menos legítima y la más legítima. Sin embargo, están siempre jerarquizadas. Entonces, cuando ven algo popular en la televisión, tienen vergüenza. Dirán que querrían hacer otra cosa, deberían hacer otra cosa, más que mirar algo malo en la tele. Están en lucha consigo mismo.

— *En sus trabajos usted desplaza la frontera entre la(s) cultura(s) legítima(s) e ilegítima(s). ¿De qué modo se redefinen las fronteras entre la cultura legítima y la “baja” cultura? ¿En qué medida esto nos separa de reduccionismos del tipo: clases dominantes cultivadas, clases medias con voluntad cultural y clases dominadas distantes de la cultura?*

— Globalmente podemos seguir hablando de clases dominantes cultivadas y clases populares con “voluntad de” porque en tanto hay clases sociales, hay jerarquías. Pero las cosas se han transformado mucho históricamente. Hay artes populares que tratan de conquistar legitimidad. El jazz, por ejemplo, hoy es una música legítima pero antes era una música “salvaje” y hoy es uno de los gustos musicales más legítimos. La novela policial no era tampoco muy legítima —aunque hay grandes clásicos—, sin embargo, hoy tenemos en Francia policiales muy bien escritos. Si en un principio éste era considerado un arte industrializado, siempre con la misma estructura y demás, hoy devino un arte más legítimo. Lo mismo pasa con las historietas. Antes eran un arte popular, hoy son sumamente legítimas ya sea desde el punto de vista estético o político.

Sin embargo, en relación con el siglo XIX, en donde había una jerarquía bien neta, actualmente estamos en otro lugar. Antes, la música clásica estaba en la cúspide, luego venía la literatura, especialmente la poesía. La ópera iba después de la música clásica porque los instrumentos eran más que la voz. Y las cosas iban así. Había además pocos productos culturales. Pocas cosas con las cuales distinguirse. Pero hoy esas jerarquías se debilitan porque hay más gente que puede acceder a esos productos. Yo pienso que la cultura legítima se ve debilitada por el aumento de las artes. La fotografía, por ejemplo, antes era considerado como un arte técnico y hoy eso ha cambiado.

— *¿Qué procesos contribuyen a ese debilitamiento de las fronteras?*

— La democratización de la escuela. Hay cada vez más artes que no eran legítimas que se valorizan cada vez más, que conquistan espacios. Cuanta más gente entra a la escuela, hay más necesidad de hacer cosas muy legitimadas. Tomemos el caso de la danza Hip Hop en Francia. Algunos de esos bailarines que estaban en las calles son hoy grandes coreógrafos, se entrenan en la sala de ballet y forman parte del arte contemporáneo. Era un arte de la calle que quiso ser llevado al teatro. Pienso que eso tiene que ver con que la gente esta cada vez más cultivada y sus ambiciones culturales están ligadas a la trayectoria escolar.

Todo se explica por los mismos factores. La cultura legítima ha entrado en competencia con los entretenimientos, la televisión, la radio, el cine, el gran público. Si comparamos con el final del siglo XIX en Europa, en donde la prensa era débil —y los únicos entretenimientos eran los cabarets para las elites y las salas populares para las clases bajas—, hoy la televisión invadió todos los hogares y ha atacado el monopolio de la cultura legítima, incluso para aquellos que no tienen diploma. Por ejemplo, cuando publiqué “La Cultura de los Individuos” había colegas universitarios que me decían “¡No estoy solo!”. Les pasa a todos. Todo aquel que nació en la era de la televisión está acostumbrado a no ver cosas culturales en la tele. ¡Hay una sola cadena cultural en toda Europa!

— *Usted habla de heterogeneidad de disposiciones, de mayores disonancias culturales. Esta complejidad de los procesos sociales ¿constituye un fenómeno nuevo o tiene que ver con un cambio en el modo en que las investigaciones sociales abordan su objeto?*

— Yo pienso que la realidad siempre fue compleja pero que hemos cambiado nuestra mirada. Primero porque la sociología ha progresado. Es algo tonto, pero es así. El individuo estaba excluido de la reflexión sociológica. Desde Durkheim que dijo debemos estudiar lo colectivo, que en Marx era la clase, etcétera, lo colectivo era lo que prevalecía. Luego se fueron dando cuenta de que aunque existe la clase, no todos tienen el mismo grado de conciencia de clase. No compartimos las mismas condiciones de habitación. Se comenzó a mirar en el interior del grupo cómo los individuos vivían esas condiciones. A mirar la escala individual de lo social.

La dificultad está en mirar el detalle, cómo las cosas pasan a escala individual sin esconder el resto, sin dejar de pensar en clases sociales que tienen su propia dimensión. Pienso en

una sociología que siga siendo macrosociológica. Que tenga en cuenta que hay grandes desigualdades, grandes desigualdades de clase, entre grupos, entre generaciones, entre sexos. Y que pueda a la vez mirar las trayectorias individuales y la manera en que los individuos se comportan en las diferentes situaciones. Podemos refinar todo eso, pero siempre refiriéndolo a un cuadro más general. Forzosamente eso complejiza las cosas. Tengo la impresión de que una vez que la gente cortó la gran tela podemos empezar a mirar la costura, el dobladillo. Pero sin olvidar la gran tela.

— *Usted propone lo que denomina una "Teoría del actor plural". Sostiene que supone pluralidad en las lógicas de acción, diferentes formas de reflexividad en la acción, modos distintos de incorporación de lo social y repertorios de acción que se movilizan en diferentes contextos. ¿Qué herramientas aporta esta teoría a la comprensión de la socialización de los niños, especialmente la socialización escolar?*

— Pienso que eso fuerza a los investigadores a diferenciar las situaciones. No podemos hacer como que los niños de los sectores populares llegan a la escuela con un *habitus* de clase popular. Yo creo que es más complejo que eso. Yo pienso que si queremos comprender mejor lo que pasa en la escuela debemos pensar que tal vez haya en la familia alguien con más recursos escolares que puede ayudar al niño a tener éxito escolar.

Yo estudié el cuadro de éxito escolar en los niños de sectores populares y me vi forzado a hilar más fino. La trayectoria escolar del padre, su relación con la escuela, la trayectoria de la madre, etc., etc. Quizás haya pequeñas diferencias que seguramente tienen sus efectos. No olvidemos las relaciones de fuerza de los padres sobre los niños. Y después están la familia, los abuelos, los tíos, los primos, los compañeros. Yo creo que todas esas son oportunidades de socialización que pueden transformar la individualización. Si globalmente decimos que tienen un *habitus* de sectores populares, ¿cómo es que tienen éxito en la escuela?

— *Usted ha estudiado casos de éxito escolar en niños provenientes de sectores populares, éxitos que considera casi excepcionales desde el punto de vista estadístico. ¿Qué aspectos o recursos encontró vinculados con este "éxito casi excepcional de los niños"?*

— Hay muchas maneras de tener éxito en la escuela. Por ejemplo, en los sectores populares la escritura es importante. Son medios que están menos provistos de recursos escolares, pero las prácticas de escritura tienen importancia. Las niñas, especialmente, son las más favorecidas porque, en Francia, en los sectores populares, son las madres las que se ocupan de las prácticas de escritura. Entonces tienen, principalmente, una imagen de las mujeres que escriben. Escriben las listas de la casa, las cartas de la familia a la administración, etc. Esos son recursos.

También, en medios analfabetos de origen inmigrante, los niños son usados en las casas como los escribas. Son los que los ayudan a escribir. Entonces el niño está en una situación valorizada porque es el que va a disminuir la vergüenza familiar. Frente a los vecinos, a la asistente social, se le reconoce que él sabe leer, sabe escribir. Esos niños entienden la importancia que tiene que hagan bien el trabajo escolar porque en el medio familiar eso tiene sentido, tiene valor.

Otra forma de tener éxito en la escuela es ser dócil. Es por eso que, en general, son las niñas las que tienen mayores posibilidades de éxito. Porque son más calmas. Obviamente que no son más tranquilas naturalmente, pero socialmente están habituadas a escuchar con paciencia aquello que se les dice. En tanto las niñas sean más tranquilas, tienen una ventaja para tener éxito en la escuela.

Pasa lo mismo con los niños, si están en una familia que se interesa por la educación. Recuerdo el caso de una familia de inmigrantes marroquíes que no sabían leer ni escribir pero cada vez

*La dificultad está en mirar el detalle, cómo las cosas pasan a escala individual sin esconder el resto (...). Pienso en una sociología que siga siendo macrosociológica. Que tenga en cuenta que hay grandes desigualdades, grandes desigualdades de clase, entre grupos, entre generaciones, entre sexos. Y que pueda a la vez mirar las trayectorias individuales y la manera en que los individuos se comportan en las diferentes situaciones.*

que el hijo llegaba de la escuela le pedían que contara cómo le había ido, qué había hecho y sobre su comportamiento general en la escuela. Le demostraban interés por lo que él hacía.

Los niños saben que sus padres no son indiferentes a su éxito escolar. Los adultos no son negligentes respecto de lo que pasa con sus hijos en la escuela. Los padres dan signos de que saben que la escuela es distinta de la casa, que aunque ellos no sepan escribir se interesan por lo que pasa en la escuela. Yo creo que esas son las cosas que hacen que los hijos tengan éxito en la escuela.

Globalmente diría que hay una vinculación fuerte entre las condiciones familiares y la relación con la escritura. A eso le sumo que las niñas son más “serias” y eso es lo que se valora en la escuela. El problema es que al mismo nivel que los hombres, una vez terminado el bachillerato, ellas toman los lugares menos prestigiosos. Hay una mayor autocensura. Los hombres son más pretenciosos.

En todos los medios sociales las niñas son mejores en la escuela que los varones, pero cuando vamos a los sectores populares ellas tienen una autocensura mayor, toman los lugares menos legítimos. Y eso pasa también en el mercado de trabajo que hace diferencias. Paga salarios menores a las mujeres. Las deja avanzar menos en las carreras. A igual capital escolar que los hombres ellas logran rentabilizar menos su trayectoria educativa.

— *Varios autores hablan de la crisis del formato escolar, de los cambios históricos de los dispositivos escolares. Usted habla de la “fabricación de un ‘tipo ideal’ de hombre autónomo”. ¿Cuáles son los cambios que analiza respecto de los dispositivos escolares?*

— La forma escolar no ha dejado de cambiar desde que existe. En general, y habría que decirlo entre comillas, ha ido cambiando de formas más dirigidas hacia una valoración de los niños más activos. Ahora el Ministerio de Educación francés viene de instalar una serie de cambios que tienden hacia una vuelta a medidas más tradicionales pero, en general, vamos dejando atrás una escuela que debía vigilar, castigar, que enseñaba de memoria, para demandar un alumno que haga las cosas por sí mismo. Autodisciplinado. Un cambio —histórico— que va de un alumno que sólo debía copiar, que era disciplinado muchas veces mediante golpes, a un alumno razonable y autónomo. Y estos cambios se dan en todos los sectores sociales.

*La forma escolar no ha dejado de cambiar (...) En general, y habría que decirlo entre comillas, ha ido cambiando de formas más dirigidas hacia una valoración de los niños más activos (...) vamos dejando atrás una escuela que debía vigilar, castigar, que enseñaba de memoria, para demandar un alumno que haga las cosas por sí mismo. Autodisciplinado. Un cambio —histórico— que va de un alumno que sólo debía copiar, que era disciplinado muchas veces mediante golpes, a un alumno razonable y autónomo.*

La pedagogía de la autonomía supone, a menudo, que los alumnos sean preparados desde el medio familiar. Es decir que sean preparados por los padres. Se espera que los alumnos hablen mucho, que sean curiosos, que sepan leer un poco, que busquen libros, que tengan una biblioteca en casa. Esto demanda mucho trabajo de las familias.

— *¿Pueden observarse diferencias entre escuelas que atienden a alumnos de diferentes sectores sociales en relación con estos cambios?*

— En Francia la escuela es mayormente pública, con lo cual todo el mundo se beneficia de la misma escuela, no hay prácticamente escuelas privadas. Además, tenemos el radio escolar que está en relación con la segregación urbana. Entonces, seguro que será más difícil en barrios donde toda la población es de sectores populares, pero todas las escuelas tienen los mismos profesores, con la misma formación. No hay diferencias como en los países donde hay un sistema público y otro privado. Esas diferencias se ven en la universidad, entre los “Colleges” y las “Grandes Escuelas”. Hay diferencias en el secundario en función de que se elijan determinados idiomas y no otros, por ejemplo. Pero la escuela primaria es homogénea.

— *Entonces ¿habría una institución familiar muy heterogénea y escuelas, por el contrario, homogéneas?*

— Sí, la escuela primaria en Francia es muy homogénea. Puede ocurrir que en algún caso haya clases donde sólo asisten niños de sectores populares pero no es sistemático. En Francia, la segregación espacial no es tan fuerte como en los Estados Unidos. En general, en los barrios hay casas más sencillas y casas burguesas. Pero nunca esa cosa de gueto que existe en Estados Unidos. En Francia sigue habiendo mezcla social. Después, en el colegio secundario, es distinto por las opciones que toman los alumnos: no es lo mismo elegir español, que alemán, que latín.

— Algunos autores han hablado de la importancia del estudio de las trayectorias sociales, laborales y educativas de los actores en el actual contexto de cambios profundos y constantes. ¿Cuál es su opinión respecto de la importancia del estudio de trayectorias en el marco de la teoría que desarrolla?

— Tener una mejor trayectoria escolar implica que serán mejores los puestos de trabajo que uno conseguirá: más prestigiosos, con mejores salarios. La inversión escolar deviene crucial. Sin diploma no se llega a ningún lado. Pero en Francia, en donde hay muchos diplomados, los diplomas se han devaluado. Es una moneda devaluada. No alcanza con el diploma. Entonces frente a esa devaluación y el desempleo, el capital social deviene un activo de gran importancia. A capital escolar equivalente, aquel que conoce gente tiene una ventaja.

Es como un juego de cartas: cuanto más tenés hay más posibilidades de ganar. Pero hay algunas que se deben tener sí o sí para acceder a puestos de trabajo prestigiosos.

*La pedagogía de la autonomía supone, a menudo, que los alumnos sean preparados desde el medio familiar. Es decir que sean preparados por los padres. Se espera que los alumnos hablen mucho, que sean curiosos, que sepan leer un poco, que busquen libros, que tengan una biblioteca en casa. Esto demanda mucho trabajo de las familias.*