



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



REESCRIBIR LA SOCIALIZACIÓN:

APUNTES
TEÓRICOS PARA
UNA
FORMULACIÓN
CONTEMPORÁNEA DEL
PROBLEMA

Tesis para obtener el grado de
Licenciada en Ciencias de la Comunicación

Lorena Edith Cruz Vásquez
Asesor: Héctor Alfonso Vera Martínez

Ciudad Universitaria, 2017





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dibujos originales y diseño de portada: Guadalupe Salgado

A mi madre, por acompañarme en cada paso
que he dado, desde los más torpes hasta los
más lentos y ambiciosos, como éste.

A mi padre, por apoyar mi
proyecto universitario.

A mis amigos, por
permanecer.

Debo cada uno de mis gustos a la influencia de amigos de paso, como si yo no pudiera aceptar el mundo sino por mediación de unas manos humanas. De Hyacinthe me quedó el amor a las flores, de Philippe la afición a los viajes, de celeste el amor a la medicina, de Alexis el gusto por los encajes. Y de ti, ¿por qué no el amor a la Muerte?

Marguerite Yourcenar,
Fuegos

ÍNDICE

Agradecimientos.....	13
La socialización como problema.....	19
<i>El punto de vista y los presupuestos iniciales.....</i>	<i>21</i>
<i>Selección y organización.....</i>	<i>27</i>
1. Observación a las ideas clásicas acerca de la socialización: límites y aportaciones.....	31
1.1 El problema clásico: de la sociología francesa a <i>La construcción social de la realidad</i>.....	35
1.1.1 Los autores.....	35
<i>Émile Durkheim (1858 – 1917).....</i>	<i>35</i>
<i>George Herbert Mead (1863 – 1931).....</i>	<i>45</i>
<i>Talcott Parsons (1902 – 1979).....</i>	<i>55</i>
<i>Thomas Luckmann (1928 – 2016), Peter Berger (1929), Brigitte Berger (1928 – 2015) y Hansfried Kellner.....</i>	<i>65</i>
1.1.2 La socialización en el lenguaje clásico de la sociología.....	74
1.2 Reflexiones en torno a los límites y las aportaciones de la <i>mirada clásica</i>.....	76
1.3 Primeras conclusiones: una posible vía hacia la reestructuración del problema.....	88

2. Espíritu de cuerpo. El problema de la socialización en la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu: aportes, deudas y críticas.....	90
2.1 La historia hecha cosas y la historia hecha cuerpo: postulados principales de la teoría.....	95
2.1.1 Cinco tesis de la teoría de la práctica.....	95
2.1.2 La interiorización de la exterioridad, o la teoría implícita de la socialización.....	105
2.1.3 El <i>habitus</i> como elemento de anclaje: lo individual, subjetivo y personal es social.....	106
<i>El presupuesto antropológico: el individuo abierto al mundo y la incorporación de estructuras sociales.</i> ..	108
<i>Implicaciones de operación del habitus.</i>	110
<i>Tipos de habitus: condiciones de producción y despliegue.</i>	116
2.1.4 <i>Violencia, capital y poder simbólicos, o de cómo la sociedad se auto-reproduce.</i>	123
<i>El Estado y la reproducción de la sociedad.</i>	125
<i>Las estrategias de reproducción educativas: adquisición de capital y transmisión de una arbitrariedad.</i>	127
2.2 <i>Habitus y violencia simbólica vs socializaciones plurales: una disertación con y contra Bourdieu.</i>	131
2.2.1 Herramientas conceptuales para entender la incorporación.....	132
2.2.2 ¿Por qué las teorías del <i>habitus</i> y la violencia simbólica son insuficientes?.....	140
2.3 Conclusiones: claves para la reformulación del problema desde un lenguaje <i>disposicionalista</i>	150

3. Hacia una lectura *disposicionalista* y *situacionista* de la socialización: la interacción como medio de interiorización de lo social.....154

3.1 Adquirir lo social en los encuentros cotidianos: una propuesta de colaboración entre Bourdieu, Lahire y Goffman.....158

3.1.1 Los usos de Goffman, el “descubridor de lo infinitamente pequeño”: interacción y condiciones de interiorización.....165

El carácter colectivo de los encuentros cara a cara.....165

El significado social de la situación: copresencia, solidaridad y contingencia.....168

La interacción y la constitución del yo.....172

3.1.2 Modos de socialización: interacción e interiorización de lo social.....176

El orden de la interacción como medio moral para la incorporación.....178

El estigma: un caso de adquisición de saberes en interacción.....184

La socialización como trabajo reflexivo en interacción y como carrera moral.....195

3.2 Reflexiones finales: dos órdenes analíticos en relación.....196

Reflexiones finales: hallazgos, advertencias y nuevas preguntas.....198

Bibliografía.....206

AGRADECIMIENTOS

Ésta es una tesis sobre socialización y sería una cosa extraña no hacer mención de algunos *nombres* que han sido parte fundamental de mi construcción como persona, tanto en el ámbito afectivo como en el académico, y de aquellos que de manera más directa alentaron e hicieron posible la escritura de este trabajo.

A mi madre, Reyna, que me ha visto encontrar una vocación, disfrutar, preocuparme y sentirme frustrada en el transcurso de esta *carrera*, le agradezco sus defensas constantes y su apoyo, material y simbólico, sin el cual hubiese sido imposible llegar hasta aquí; y, sobre todo, su ayuda incondicional en el año y medio que me llevó redactar este trabajo. A mi padre, Octavio, le doy las gracias por respaldar —aunque al principio con algunas dudas y reticencias— mi proyecto universitario y de vida; él dice que aún no comprende a ciencia cierta qué significa eso de ser “científico social”; sin embargo, espero que, conforme pasen los años y mi formación avance, vea los frutos reflejados en más investigaciones y lo entienda poco a poco.

Pese a la distancia en edad y luego a la geográfica, mis herma@s, Tavo, Anabel y Rafa, han sido pieza indispensable de mi *definición* individual: de ell@s obtuve aprendizajes significativos al ver@s terminar proyectos, explorar ciudades, e incluso países, cometer errores y, finalmente, irse de casa para formar una familia por su cuenta. Les agradezco infinitamente sus muestras de afecto, preocupación y aliento mostradas de diferentes maneras durante todos estos años.

Finalmente, quiero mencionar a Ana, mi prima citadina, quien desde que llegué al D.F. estuvo dispuesta a animarme de

distintas formas: desde el preguntar, simplemente, por cómo estaba, hasta ofrecerme, siempre con los brazos abiertos, un lugar en su casa y en su familia.

Thania y Xilo fueron las primeras personas con quienes hablé en la Universidad, ya hace casi siete años, en uno de esos cursos propedéuticos hechos para “romper el hielo”, y con ellas he compartido las experiencias más trascendentes del periodo que termina con la escritura de esta investigación. Creo que Thania sabe tanto como yo del proceso de construcción de este trabajo; a ella le doy las gracias especialmente por su compañía durante éste, una que estuvo aderezada con un inmenso soporte afectivo; paciencia al escuchar mis dramas cotidianos; y, aunque silenciosa algunas veces, su presencia fue fundamental en los momentos verdaderamente importantes. Xilo me ha brindado una amistad que ha soportado el tiempo y la distancia; es, además, una de las personas de quien más he aprendido: a entender la diferencia, a pensar que, quizá, otro mundo es posible, y que hay alternativas en las formas de resistencia cotidianas. Le doy las gracias por eso.

También quiero nombrar a Carina, Liz y Valeria. A Cari la conocí cuando ya casi finalizaba la licenciatura y desde ahí no hemos hecho más que estrechar lazos. Le agradezco sus palabras y su interés por este proyecto, su aliento amistoso, y, sobre todo, por los dos años en que “compartimos piso”. A Liz le doy las gracias por su paciencia al escuchar, continuamente interesada, las nimiedades que compartía con ella, desde que terminaba las clases de los últimos semestres, hasta la escritura del último párrafo de esta investigación, y aún más. A Vale la conocí en una clase de francés a las siete de la mañana, en un “momento extraño de mi vida”, y desde entonces me ha hecho reír todos los días de cada semestre en que hemos estado juntas en un aula. Le agradezco su interés por conocerme y lograr que en tan poco tiempo nos hayamos vuelto cercanas.

Además, quiero referir a Alexis, Dianela, Daniel, Israel, y Aketzali, amig@s que conocí en la Universidad y que de alguna

AGRADECIMIENTOS

forma u otra hicieron más liviano este camino: gracias por las pláticas, las idas al cine, las comidas, y por todas las risas y los bailes compartidos. A Iara y a Víctor l@s conocí cuando ya estaba trabajando en esta tesis. A ell@s sólo puedo decirles algo: me encanta haberl@s encontrado en una etapa tan rara, intensa y llena de cambios; básicamente: gracias por hacerla alegre. Y a Luis, mi amigo de toda la vida, le agradezco por *estar* aun cuando no estaba a la vista.

En la construcción de esta investigación, desde sus inicios, cuando era sólo un montón de ideas vagas y desordenadas, hasta la redacción de su versión más acabada, le debo una mención especial a Héctor. Sus cuestionamientos, siempre quisquillosos, a cada palabra que decía, aunque me hacían experimentar titubeos inesperados y timidez constante, contribuyeron a que formulara poco a poco el problema que subyace a este trabajo; su atención a mis dudas, a mis solicitudes para charlar con él, y su preocupación persistente por mis avances me ayudaron a continuar a sabiendas de que tenía en él a alguien a quien recurrir; y, en general, su apoyo en el trazo de mi vida académica, desde que lo conocí en su clase de Sociología del Conocimiento, hasta las reuniones del Seminario de Teoría Social al que me invitó a participar, ha sido fundamental.

No puedo dejar de mencionar a Salvador. Creo que lo que ha surgido entre él y yo puede ser descrito con esa metáfora de la *afinidad electiva*. A él le debo un agradecimiento aparte por escuchar, siempre con atención, y tratar de comprender todas mis inquietudes, desde las más superfluas hasta las más íntimas; por estar a la altura de las exigencias con base en las cuales hemos construido una amistad, por ser un compañero en esta carrera que hemos decidido recorrer de cerca, por su confianza, y por ser, desde que lo conocí, una fuente de inspiración en el quehacer científico.

A Rubén lo conocí por Salvador y de eso siempre voy a estar agradecida. Un viaje a Morelia; muchas películas vistas; un

montón más de pláticas durante meriendas; su entrada al posgrado y mi salida de la universidad; los bailes y las fiestas; y los cotilleos constantes. A Rubén le debo la aclaración de mil y una dudas, el préstamo de libros, la referencia a artículos, y, sobre todo, su acompañamiento cálido y atento durante estos años. Y si se trata de esta investigación, no olvidaré mencionar que de él ha sido uno de los más increíbles e inesperados obsequios cuyo contenido ha sido clave para esta tesis; la versión impresa de un libro inconseguible en México: *El hombre plural*.

A Priscila la conocí por Salvador y Rubén. A ella le debo un apoyo relativamente difuso pero fundamental para la redacción de esta tesis. Primero, porque al coincidir en temas y lecturas de interés, su trabajo como socióloga me motiva; y segundo, porque cuando recién comenzaba este trabajo estuvo dispuesta a tener interlocución conmigo y leer algunos de mis primeros párrafos, lo cual me ayudó a clarificar ideas.

Por último, no quisiera dejar de referir a cuatro personas que fueron, directa e indirectamente, una fuente de aliento constante, en los últimos dos años, en lo que concierne a mi trayectoria académica y profesional. Primero, a Mónica Guitián, con quien tomé mi primera clase de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y quien, además, fue también la persona con quien compartí una adjuntía en esta misma licenciatura; le agradezco su respaldo institucional y su confianza constante hacia mi trabajo. Luego, a Rosalba Carrillo, quien más allá de haber sido mi jefa en el trabajo realizado durante mi estancia como becaria en la *Revista Mexicana de Sociología* y las Colecciones de Libros que edita el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM, siempre se mostró comprensiva y dispuesta a secundar mi proyecto académico, en general, y mi formación profesional, en particular. En este mismo sentido quisiera agradecer a Matilde Luna, ex-directora de la *Revista* e investigadora del Instituto, por su reconocimiento a mi trabajo y su apoyo en ámbitos académicos, por ser una de esas pocas personas en este medio que entiende que su

AGRADECIMIENTOS

labor no sólo consiste en producir artículos y ganar “puntos”, sino también en colaborar *con* otros. Y a Elvia, mi bibliotecaria favorita del IIS y de la UNAM, quien me vio pasar horas y horas de lectura en la biblioteca del Instituto, le agradezco por su amabilidad sobrecogedora y por siempre mostrarse dispuesta a hacer hasta lo imposible por conseguir todos los libros que requería, muchos de los cuales sirvieron para construir esta investigación.

También debo nombrar a Guadalupe, autora de la composición de portada de este trabajo. Le agradezco la disposición que tuvo para elaborar semejante diseño en tan sólo unos cuantos días: por tomarse el tiempo para dibujar, maquetar y preguntar por los detalles aun cuando significaba, quizá, restarle tiempo a su producción creativa.

Por último, un agradecimiento especial a mis sinodales: Leticia Suástegui Cervantes, Olga Sabido Ramos, Felipe López Veneroni y Daniel Peña Serret, quienes hicieron una revisión atenta y oportuna del trabajo que presento a continuación.

LA SOCIALIZACIÓN COMO PROBLEMA

Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras.

Ferdinand de Saussure,
Curso de lingüística general

Hay quienes descalifican de antemano cualquier reflexión teórica, metodológica o epistemológica por fútil, pretenciosa o verborrérica, y, evidentemente, siempre son estos quienes tienen un interés muy concreto en el mantenimiento del orden científico tal como está, en el que la teoría, la metodología, y la epistemología "se dan por supuestas", y quienes no tienen ningún interés en ver aparecer nuevas reflexiones (por fuerza "pretenciosas", "malintencionadas" o "estúpidas"), sobre todo cuando éstas abren cofres conceptuales que se creían sellados para siempre.

Bernard Lahire,
El hombre plural. Los resortes de la acción

It seemed to me then, and still seems to me now, that social science in the contemporary world bears the strong imprint of ideas worked out in the nineteenth and early twentieth centuries in Europe. These ideas must be radically overhauled today: any appropriation we make from nineteenth-century social thought has to be a thoroughly critical one.

Anthony Giddens,
Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis

El punto de vista y los presupuestos iniciales

Esta investigación trata sobre el *problema de la socialización* según ha sido abordado en teorías sociológicas clásicas —como las de Émile Durkheim, Georges Herbert Mead, Talcott Parsons, y Thomas Luckmann, Peter y Brigitte Berger y Hansfried Kellner— y contemporáneas —como la de Pierre Bourdieu—. Y tiene por objetivos generales (1) *posicionar el problema* en la agenda teórica de las ciencias sociales, y (2) *evidenciar la falta de trabajo*, en el contexto de estas teorías, *en algunas de sus áreas*, a la vez que (3) *propone una vía de “reestructuración”* de una parte del mismo.

Esta afirmación en abstracto, no obstante, deja dudas: ¿por qué utilizamos la palabra “problema” y no “concepto” al hablar de socialización? ¿Por qué escogimos revisar a estos autores y teorías? ¿En qué sentido se busca posicionar un problema que históricamente se encuentra en los inicios de la sociología como disciplina científica? La falta de trabajo que sugerimos, ¿en qué áreas del tema se concentra? Y, por último, cuando planteamos una reestructuración, ¿qué queremos decir con esto, por qué es necesaria y cómo la llevaremos a cabo?

Estas son las preguntas que contestaremos en las páginas que siguen, con el fin de guiar la lectura, hacer explícitos nuestros puntos de partida y puntos ciegos, así como evitar malentendidos.

Lo primero que hay que recalcar es que ésta es una investigación de *carácter teórico*: discute ideas, genera conexiones entre autores y teorías, y postula supuestos que permanecen al margen de la comprobación empírica. De esto se derivan dos problemáticas: por un lado, el planteamiento de un *problema científico* en estos términos, y, por otro, el valor que tiene elaborar un trabajo con estos rasgos. A decir de lo primero, lo importante es identificar, en el contexto de discursos teóricos establecidos, *carencias, contradicciones, similitudes o diferencias, aportaciones*, etcétera, con la intención de *resolver, afinar, comparar, o integrar* los recursos conceptuales que la tradición científica nos ha legado. En relación con lo segundo,

la pregunta a responder es: ¿qué *no dicen*, qué *obviaron*, y qué *dejaron de ver* esas teorías arraigadas y reconocidas por la herencia disciplinar y que es *relevante evidenciar y trabajar* ahora?

El trazado del problema científico que Pierre Bourdieu hace al desarrollar su teoría de la práctica es un caso interesante para ejemplificar esto que decimos. Según él (2009), la finalidad de su bosquejo conceptual es el de dar solución a dos incógnitas: primero, a la cuestión no respondida por la fenomenología acerca de las condiciones de posibilidad que permitirían la experimentación del mundo de vida como un orden incuestionado, absoluto y totalizador; y segundo, a la carencia del objetivismo estructuralista para problematizar las condiciones de posibilidad de la práctica científica y del conocimiento sociológico del conocimiento práctico.

En nuestro caso también se trata de un objetivo doble. Queremos constatar si el *problema de la socialización* ha tolerado una *sistematización deficiente* a lo largo de cada teoría que, al introducirlo en su núcleo conceptual, también se haya postulado como general o haya intentado dar una mirada macro de algún fenómeno social, como es el caso de los autores revisados aquí. Es decir, consideramos que *la relación entre la función discursiva del problema de la socialización*,¹ en el marco de las teorías analizadas, *y la problematización de la cual es objeto, no es equilibrada, pues no existe reciprocidad entre la relevancia del problema y la sistematicidad de las respuestas que los autores han dado para solventarlo*. O, si la hay, *la socialización se encuentra imbuida en una serie de dualidades y presupuestos clásicos que opacan su rendimiento en el contexto del mundo social contemporáneo*: como las dicotomías relativas a su posible *éxito/fracaso*, a la *normalidad/desvío* que generaría en

¹ La idea de “función discursiva” es retomada de Emma León (1999) quien, en su estudio acerca de los discursos teóricos sobre la cotidianidad, propone que la socialización como problema se ha desempeñado como (a) vaso comunicante entre los ámbitos macro y micro sociales; (b) siendo una categoría mediadora entre la sociología y la psicología y (c) sirviendo de lazo entre las ideas de vida cotidiana y reproducción social.

los agentes, a la *pasividad/agencia* de los individuos socializados, o de la transformación de un *ser biológico* a un *ser social*, etcétera; y los supuestos inherentes a su vínculo con la *integración normativa* y la *reproducción social*,² por ejemplo.³

En segundo lugar, esta tesis hace explícito un *sub-problema transversal* a la socialización que sufre este mismo menoscabo; a saber, el de *la pregunta por cómo acontecería la incorporación o interiorización* de las estructuras sociales a nivel individual.⁴ Esto es, *de entre*

² Como fue pensada en el siglo XIX, principalmente. A saber, como una que supondría una suerte de intención por parte de “la sociedad” o “el sistema social” que, mediante sus instituciones, buscaría explícitamente, para sobrevivir, generar un “mínimo necesario” en los individuos que lo constituyen (Giddens, 1986; 2006).

³ Sobre este punto es importante aclarar algo: este primer supuesto, que es además el guía de toda la investigación, tiene un límite. Es decir, cuando hablamos de una sistematización escasa o de una falta de trabajo, queremos recalcar que 1) lo estamos pensando en el contexto de teorías que se posicionaron como marcos más o menos generales de explicación y que han alcanzado el estatuto de “clásicas” o, en su caso, “contemporáneas”, y de las conexiones que se gestaron entre ellas dentro de la disciplina; 2) en ese sentido nos limitamos a una revisión de la literatura primaria de los autores seleccionados y, en algunos casos, secundaria, y no ahondamos en continuadores de sus respectivas obras que hayan profundizado en algún tema particular de la socialización o, incluso, que hayan buscado dar respuesta a casos empíricos de ésta. Si fuera este el caso podríamos mencionar, por ejemplo, un trabajo teórico que abunda sobre la relación entre la teoría de los roles y la de la socialización (Joas, 1998).

⁴ En este trabajo usamos como sinónimos “interiorización” e “incorporación” y los distinguimos del vocablo “internalización”. Los dos primeros son usados en las traducciones al español de las obras de Bourdieu; el tercero en las traducciones de Parsons, Mead, y Luckmann y Berger. Nosotros respetamos esta distinción en las lecturas que hacemos de cada autor; y al hablar de nuestra propuesta preferimos los dos primeros términos.

Aunque pensamos que aquí se juega un problema de traducción, también es cierto que la noción de “internalizar” refiere más a los procesos cognitivos a través de los cuales se asimila un pensamiento o conducta —lo cual está *ad hoc* con la tradición estadounidense por sus cercanías a la psicología (Mead) y el psicoanálisis (Parsons)—; por su parte, en el contexto de la obra de Bourdieu, si el *habitus* es fruto de la *interiorización* de las estructuras sociales, las condiciones materiales de existencia y las trayectorias particulares, la *incorporación* es la

una gama de temas y corolarios que es posible rastrear en cada “teoría de la socialización” revisada, el de la “socialización como proceso” es uno de los escasamente abordados; pues mientras cada teoría, de Durkheim a Bourdieu,⁵ se ha encargado de definir la socialización como un proceso que transcurriría a base de mecanismos de identificación y aprendizaje, ha ignorado indagar con suficiencia las implicaciones de pensarla en estos términos.

Con base en esta hipótesis, si la socialización se ha entendido como un proceso (*sub-problema de la interiorización*), y, a partir de este enfoque, ha fungido como *problema de anclaje* para vencer la dicotomía *individuo/sociedad (función discursiva)* en medio de teorías generales de la sociedad, es precisamente aquí donde hace falta profundizar tanto teórica como empíricamente (*grado de teorización*). Pues, ¿cómo (a) definir, por ejemplo, la socialización como la inducción coherente de los individuos en sociedad la cual ocurre por identificación, aprendizaje y modelación (Luckmann y Berger, 2011), o como la acción *sui generis* ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas para inculcar en éstas lo mínimo necesario para la reproducción de la sociedad (Durkheim, 1976); (b) desplegar un breve conjunto de conceptos a su alrededor,⁶ y

forma *material* mediante la cual el orden social se inscribe en los cuerpos, es la “adhesión viseral de un cuerpo socializado al cuerpo social que lo ha formado” (Bourdieu, 1999: 191). En otras palabras, el mundo social modifica el cuerpo de los individuos en tanto material biológico y genera en él disposiciones a través de las cuales los agentes son capaces de comprender activamente el mundo, aprehenderlo y reproducirlo.

⁵ El caso de Bourdieu, sin embargo, es un tanto diferente. Él nunca define socialización pues escasamente utiliza este vocablo en su teoría, pero la “idea” de socialización que subyace a su teoría señala que “la socialización como proceso” se supone, o queda implícita en conceptos como “acción pedagógica”, “*habitus* primario”, “*habitus* secundario”, “trayectoria”, etcétera.

⁶ Tales como “educación” (Durkheim, Parsons); “identificación” y “aprendizaje” (Mead, Durkheim, Parsons y Lukmann y Berger); “internalización” (Mead, Parsons, Luckmann y Berger); “adquisición de rol” (Parsons, Mead, Lukmann y Berger); “ser biológico” y “ser social” (Mead, Durkheim, Parsons y Lukmann y Berger); “imitación” (Mead, Durkheim, Parsons y Lukmann y Berger); “socialización primaria” y “socialización secundaria” (Durkheim, Parsons y Lukmann y Berger); etcétera.

(c) esperar dejar despejadas todas las dudas sobre semejante proceso, que se postula, al mismo tiempo, como crucial para la *posibilidad, integración, y continuidad de la sociedad?*

Es en este sentido que esta investigación posiciona un problema de antaño y plantea la necesidad de su reestructuración. Hay que advertir que proponer una “reestructuración en general” a partir de estas reflexiones sería pretencioso. En su lugar, dirigimos nuestra mirada a *un solo sub-problema* y a esbozar *una respuesta* posible para éste; y no a reescribir *todo* lo concerniente a la socialización. El título de esta tesis puede, en este sentido, leerse como ambicioso y prometer más de lo que cumple; no obstante, se encuentra redactado de este modo con el propósito de enfatizar el *espíritu general* de la investigación, y no los objetivos a corto plazo.

Ahora bien, ¿en qué consiste nuestra idea de reestructuración? De lo que se trata es de retomar las aportaciones de Pierre Bourdieu sobre el *problema de la incorporación* —sobre todo su léxico *disposicionalista*; las tesis del “cuerpo abierto al mundo” y del “individuo como *ser percibido*”; y los conceptos de *hexis* corporal y *violencia simbólica*— y combinarlas con las reflexiones de Erving Goffman —en lo relativo al carácter *ritual, solidario y contingente* del orden de la interacción— a través del trabajo conceptual y empírico de Bernard Lahire —acerca de los “modos de socialización”, principalmente, y sobre las críticas que esboza a la teoría del *habitus* y campo de Bourdieu— con el fin de postular *la interacción como un medio moral eficaz para la actualización y revisión de saberes adquiridos previamente pero también para el aprendizaje de saberes-hacer que sólo se incorporarían en situación*.

Los supuestos que subyacen a esta hipótesis son varios. Entre ellos, que la mirada de Bourdieu con respecto a la socialización *comparte temas e impasses* con sociólogos como Durkheim, Mead, Parsons y Luckmann y Berger, pero también se *distingue y distancia* de ellos; que su teoría de la práctica es a la vez una problematización tanto *implícita* como *explícita de la socialización*; que a través de nociones como las de *habitus*, *violencia simbólica*, tra-

yectoria modal, y capital deja ver que su preocupación primordial es la de observar *la perdurabilidad de la vida social y sus instituciones* más que la posibilidad de su transformación; que hay elementos suficientes para “integrar” la *sociología disposicionalista* (Bourdieu-Lahire) y la *situacionista* (Goffman) en aras de trabajar sobre la pregunta por la interiorización de lo social; que entre las *estructuras sociales* y la *sintaxis de la interacción* existe una relación más que “laxa”; y, finalmente, que aunque Goffman no mostró interés formal por la socialización, al acuñar conceptos como “carrera moral”, y al hablar del aprendizaje de las implicaciones del estigma o de las disposiciones institucionales para reformar el yo de pacientes en hospitales psiquiátricos, expuso, de forma más efectiva que muchos autores interesados explícitamente en ella, su significado.

En este panorama debemos aclarar que, a pesar de que los supuestos y reflexiones que subyacen a este trabajo tomaron forma conforme realizábamos lecturas atentas a cada teoría, las primeras pistas claras acerca del meollo *socialización-interiorización-interacción* se concretaron a la luz de los trabajos teóricos y empíricos de Bernard Lahire con respecto a las socializaciones múltiples y “el hombre plural”. En este sentido, esta tesis también puede ser leída como una adscripción a esta propuesta y como un intento por abonar a dos hipótesis que este autor mantiene: por un lado, que hace falta trabajar teóricamente en torno a cómo *lo social se hace cuerpo*, y, por otro, que los espacios sociales organizados de interacción pueden ser pensados como momentos para revisar-adquirir *saberes-hacer*. Nuestra propuesta radica, pues, en (1) enmarcar el *problema de la interiorización* más allá de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu y (2) en encontrar vínculos conceptuales entre los desarrollos conceptuales de Bourdieu y los de Goffman a fin de abonar a esta discusión.

Selección y organización

Ahora sólo resta es aclarar los motivos tocantes a la elección de los autores sobre los cuales hablaremos y la estructura general del bosquejo de investigación.

Lo primero que hay que decir es que todos los teóricos analizados forman parte de la *tradición sociológica*; lo cual nos permite acotar la revisión a un universo científico definido en lugar de mezclar pensadores provenientes de la psicología y la antropología, por ejemplo —disciplinas que también le dieron importancia al problema de la socialización—, y enfrentarnos a la labor de comparar no sólo teorías sino también paradigmas disciplinares.

Para realizar la selección consultamos una serie de listados y clasificaciones que nos permitieron ubicar quiénes eran, dentro del canon, los sociólogos de referencia cuando se abordaba el problema de la socialización. Entre ellos, por ejemplo, la entrada sobre “Socialization” de *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2007: 4566-4571), retoma, de parte del “estructural-funcionalismo”, a Talcott Parsons y a Robert K. Merton; en la categoría de “interaccionismo simbólico” a Georges H. Mead, Jonh Dewey, Herbert Blumer y Everett Hughes; y en la de “perspectivas críticas” a Pierre Bourdieu. Anthony Giddens, por su parte, dentro de su clasificación algunas veces sólo menciona a Mead (2000) y otras a Émile Durkheim y a Parsons (1986). Mientras tanto, otras categorizaciones toman en cuenta únicamente a Mead y a Charles H. Cooley (Vigilant y Williamson, 2007).

En esta tesis no incluimos a Merton (2013: 305-361) pues él sólo aportaría un concepto acotado concerniente a la integración de individuos a grupos de referencia en el ámbito militar; a saber, el de “socialización anticipatoria”. Omitimos a Dewey, a Cooley y a Hughes pues consideramos que la propuesta de Mead los integra (Schützeichel, 2015: 95-122).

Éste, por su parte, pese a no utilizar expresamente el término “socialización” en su obra más importante (Mead, 1953), y de considerarse a sí mismo psicólogo social, es reconocido por la

disciplina como un teórico de la socialización (Parsons, 1955; Berger y Luckmann, 2011) y, como veremos en el primer capítulo, hay razones suficientes para clasificar su mirada como una sociológica. Incluimos a los teóricos de *La construcción social de la realidad* (2011) —y junto con ellos a Brigitte Berger y a Hansfried Kellner— en calidad de que tienen un desarrollo explícito sobre socialización el cual contempla las propuestas de Durkheim y Mead, principalmente. En cuanto a Durkheim y Parsons, no hay necesidad de desplegar una gran justificación; lo único que interesa señalar es que el primero sentó las bases del problema al incorporarlo en su teorización sobre el orden y la solidaridad sociales en el contexto del surgimiento de la sociología como disciplina; mientras, el segundo fue uno de los que más le prestó atención al haber sumado a su obra nociones freudianas como las de “internalización” y “catexis”, y hacer de él un punto nodal para la integración sistémica. Finalmente, sobre Bourdieu, a quien dedicamos el segundo capítulo en su totalidad, decimos que, aunque no habla abiertamente de socialización, con sus propuestas acerca del *habitus* y la *violencia simbólica*, la problematiza e, incluso, da más pistas que los teóricos clásicos para pensar el *sub-problema de la incorporación* (León, 1999; Zerilli, 2007: 4566-4571).

En cuanto al desglose, la estructura de la presente investigación consta de tres capítulos. En el primero rescatamos las contribuciones de Durkheim, Mead, Parsons y Luckmann, los dos Berger, y Kellner con el fin de construir lo que llamamos la “concepción clásica de la socialización”; es decir, una manera general de concebir el problema que sienta las bases para las discusiones posteriores y hereda a toda la sociología una serie de improntas que la atraviesan más allá de los enfoques, los paradigmas y la dimensión temporal y espacial de los autores.

En el segundo capítulo revisamos la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu con la intención de observar cómo el problema de la socialización forma parte medular de ésta, lo cual se expresa mediante la utilización de conceptos como los de *habitus* primario, *habitus* secundario, *habitus* de clase, *habitus* individual,

estrategias de reproducción escolares, inculcación, acción pedagógica, incorporación, y violencia simbólica, entre otros. Además, apuntamos en qué se diferencia y en qué converge Bourdieu con la *mirada clásica*. Por último, rescatamos las aportaciones específicas con las que esta teoría cooperaría para la construcción del *sub-problema de la incorporación*.

El tercero apartado da cuenta del objetivo último de la tesis: la propuesta de reestructuración del problema a través de la articulación Bourdieu-Lahire-Goffman para dar una respuesta en torno a la incorporación. Aquí justificamos por qué y cómo sería viable una conversación entre las sociologías *disposicionalista* y *situacionista*; hacemos una lectura de las reflexiones goffmanianas encaminada a identificar los conceptos, tesis y supuestos que ayudarían a pensar el orden de la interacción como *medio moral* para la interiorización de saberes-hacer; y, por último, a través de las *modalidades de socialización* propuestas por Lahire, planteamos el corazón de la hipótesis *socialización-incorporación*, *incorporación-interacción*, *socialización-interacción*, y hacemos una lectura de la obra de Goffman titulada *Estigma. La identidad deteriorada* (2012b), en este sentido, con el propósito de ver cómo operaría nuestro supuesto.

En última instancia cabe advertir dos cuestiones. La separación entre los autores agrupados en el primer capítulo y el autor revisado en el segundo tiene motivos temporales pero también razones teóricas que ya se adelantaron pero que se verán con más detalle en el desarrollo capitular. Y, finalmente, la idea de recuperar la obra tanto de Bourdieu como la de Goffman para hablar del proceso de incorporación no surge de la nada, más bien se nutre de reflexiones previas, teóricas y empíricas, sobre la relación disposiciones-interacción;⁷ de la inquietud por encontrar puntos de anclaje entre ambos planteamientos conceptuales;⁸ y de nues-

⁷ Sobre todo de los trabajos que han hecho las sociólogas mexicanas Olga Sabido (2010; 2012; 2016) y Priscila Cedillo (201).

⁸ En este sentido, por ejemplo, en la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México existe un curso dentro del programa de posgrado titulado: “Temas

tro interés por reivindicar, en el contexto del *problema de la socialización*, el alcance de los flujos de información que surgen *in situ*, y de las condiciones de posibilidad de la comunicación y de las repercusiones de la copresencia en las viñetas-episodios de la vida social cotidiana, a la vez fugaces y estructuradas, que reciben el nombre de interacciones.

selectos de teoría social. Goffman y Bourdieu. Convergencias, disonancias y aportes al análisis social” (Véase Universidad Iberoamericana, 2015).

1.

OBSERVACIÓN A LAS IDEAS CLÁSICAS ACERCA DE LA SOCIALIZACIÓN: LÍMITES Y APORTACIONES

Aun cuando la sociología se defina como ciencia de las sociedades, la verdad es que no puede tratar de los grupos humanos, que constituyen el objeto inmediato de su investigación, sin llegar finalmente hasta el individuo, elemento último del que están compuestos los grupos. En efecto, la sociedad no puede constituirse a no ser con la condición de penetrar en las conciencias individuales hasta formarlas a "su imagen y semejanza"; sin querer dogmatizar demasiado, se puede de todas formas decir con seguridad que muchos estados mentales, incluso los más esenciales, tienen un origen social.

Émile Durkheim,
La educación como socialización

Hoy como ayer, los individuos se socializan, y costaría imaginar que pudiese ser de otra manera. Lo que cambia es que la socialización ya no puede ser pensada como el mecanismo de anclaje de los individuos en la sociedad por la continuidad de valores, los roles y las personalidades gracias al papel de las instituciones.

François Dubet,
El trabajo de las sociedades

El objetivo principal de este capítulo es (1) *construir lo que hemos decidido nombrar la “concepción clásica de la socialización”*. Después de dejar en claro a qué nos referimos con esta concepción, esbozaremos un balance de la misma; es decir, nuestro segundo propósito radica en (2) *evaluar los límites y las potencialidades* de esta versión teórica respondiendo a la pregunta de *por qué tal mirada resulta insuficiente* en el contexto de las ciencias sociales contemporáneas. En último lugar, una vez cumplidos los primeros dos objetivos, tendremos la pauta para (3) *introducir* una cuestión que concernirá a los siguientes capítulos de esta investigación; a saber: el de la necesidad de una *reformulación del problema*.

Para llevar a cabo el primer punto revisaremos a una serie de sociólogos que, desde sus respectivas trincheras de observación, y a lo largo y ancho de sus programas teóricos, pensaron, en mayor o menor medida, sobre la socialización. Los autores seleccionados son Émile Durkheim, George Herbert Mead, Talcott Parsons, así como Thomas Luckmann, Peter y Brigitte Berger y Hansfried Kellner agrupados en un mismo y último bloque.

Es de advertir que los respectivos exámenes se realizarán siguiendo una lógica temporal, es decir, respetaremos el orden histórico de aparición de cada teórico en la escena de las ciencias sociales. Esto será así pues consideramos que entre ellos se tejen diálogos los cuales serían imposibles de notar si no prestásemos atención a una cronología que dibujara las conexiones que se gestan desde los inicios de la sociología en Francia, pasando por la génesis del pragmatismo estadounidense, para, finalmente, desembocar en las apropiaciones que de este *background* llevan a cabo, tanto la versión parsoniana de la teoría de los sistemas sociales como, posteriormente, los teóricos de *La construcción social de la realidad*.

Para estructurar el problema clásico tomaremos en cuenta diez *sub-problemas* a la luz de los cuales exploraremos las propuestas sobre la socialización de los autores seleccionados y desarrollaremos una comparación y síntesis de sus aportaciones a fin de clarificar en qué coinciden y en qué difieren. En este sentido sos-

tenemos que todos ellos, al esbozar sus planteamientos sobre socialización, tienen algo que decir, explícita como tácitamente, acerca de: [1] la *función discursiva* que, en el contexto de su teoría, juega este problema; [2] la *emergencia de los individuos en sociedad*; [3] la socialización explicada como un *proceso*; [4] la *socialización primaria*; [5] la *socialización secundaria*; [6] cómo la socialización ocuparía un papel clave en la *integración normativa* de la sociedad; [7] su repercusión en la *reproducción social*; [8] el *éxito, desvío y anormalidad* en el proceso socializador; [9] los *contenidos que se interiorizan*; [10] y de una *concepción de individuo* como ente protagonista de la socialización.

Éstas serán nuestras guías de lectura para la observación de cada edificio teórico. Sin embargo, debemos recalcar que no es nuestro supuesto ni mucho menos nuestra intención decir que en cada una de las propuestas que van de Durkheim a Kellner estos diez aspectos son abarcados a cabalidad y se encuentran delineados tal y como los hemos descrito arriba. Al contrario, llegamos a la construcción de los anteriores *sub-problemas* después de la lectura de cada autor y sabemos de antemano que no todos tienen algo que decir en cada punto —como en el caso paradigmático de Mead—. No obstante, defendemos que hay una preocupación general por la mayoría de ellos y estas coincidencias son las que nos permitirán construir esa generalización de la que es objeto este capítulo: la *mirada clásica de la socialización*.

Para el segundo objetivo, el de diseñar el balance evaluativo de esta *mirada*, habremos de poner a dialogar a todos los autores retomando los argumentos críticos de algunos teóricos que ameritan una mención especial, como Jeffrey Alexander, Bernard Lahire, François Dubet, Anthony Giddens, GERAL TURKEL, Denis H. Wrong, Frances Waksler y Emma León. Una vez logrado todo esto, podremos introducir la inquietud principal de esta tesis: la de reformular la manera en cómo la socialización ha sido tratada por la teoría sociológica clásica, y esbozar el guion de una posible ruta para lograrlo.

1.1 EL PROBLEMA CLÁSICO: DE LA SOCIOLOGÍA FRANCESA A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD

Este primer apartado se divide en dos bloques. En el primero (1.1.1) se ubica cada una de las revisiones por autor siguiendo este procedimiento: elaboramos una advertencia sobre la selección de los escritos a examinar e introducimos de manera general el contexto de la propuesta teórica del sociólogo que nos ocupa para enseguida aterrizar al problema de la socialización. En el segundo (1.1.2) forjamos, con base en las lecturas trazadas, una gran generalización, la de la *mirada* o *concepción clásica*, a la luz de los diez sub-problemas anteriormente señalados.

1.1.1 Los autores

Émile Durkheim (1858 – 1917)

Durkheim fue el primer teórico en obtener una cátedra universitaria para enseñar sociología en Francia. La clase que logra en la Sorbona en 1902 lleva por título “Ciencia de la educación” y es sólo once años más tarde, en 1913, que cambia de nombre por el de “Ciencia de la educación y Sociología”.

⁹ Es en este periodo en el que se interesa por el problema de la moral laica y la función de la educación en Francia. Se podrá objetar que todo su trabajo se encuentra plagado de referencias, implícitas como explícitas, a estos asuntos; no obstante, no es

⁹ Para un desarrollo a profundidad sobre el contexto histórico en el que surge la obra de Durkheim y, en específico, su sociología de la educación, véase la introducción a *La educación moral* que realizan Bolívar y Taberner (2002: 9-60). Lo único que cabe destacar aquí es que el curso de la Sorbona estaba dedicado, principalmente, a pedagogos en formación, lo cual será significativo cuando avancemos en el análisis de su marco teórico sobre a la socialización.

hasta su cátedra en la Sorbona que los desarrolla a cabalidad.¹⁰ De hecho, su obra escrita sobre estos temas es póstuma y surge de la recolección de las notas de sus alumnos sobre las lecciones que impartió, y de sus discursos y manuscritos de sus clases de esos años. Así, *Educación y sociología* aparece en 1922, *La educación moral* en 1925 y *La evolución pedagógica en Francia* en 1938.¹¹

Las problemáticas que aquejan a Durkheim (2012: 104) en estos trabajos vuelven sobre la pregunta con la que inicia su proyecto de vida como sociólogo, la de “¿cómo es posible que, al mismo tiempo que se hace más autónomo, dependa el individuo más estrechamente de la sociedad?”. De este modo, los temas de la integración social, la solidaridad y la autonomía individual explican su interés por la educación, que tiene como misión elemental la transformación de los individuos en ciudadanos (Bolívar y Taberner, 2011: 22).

En este contexto, Durkheim (1976; 2007) aterriza sus reflexiones en torno a la educación discutiendo, como buen seguidor de su método, en contra de las prenociones que la tradición pedagógica había formulado sobre la educación. En principio, no está de acuerdo con que ésta sea algo exclusivamente individual, ni que tenga carácter “universal” y, mucho menos, que su función sea el *perfeccionamiento de una supuesta naturaleza humana*.¹²

¹⁰ De acuerdo con la interpretación de Parsons (citado por Bolívar y Taberner, 2002: 20), la obra de Durkheim podría ser esquematizada en cuatro etapas: en la primera se encontraría la formulación de los primeros problemas a la luz de *La división del trabajo social*; luego tendríamos la primera síntesis en *Las reglas del método sociológico* y *El suicidio*; en tercer lugar un periodo de transición hacia los problemas de la educación moral en donde la primera síntesis sufriría modificaciones y, finalmente, la cuarta etapa mostraría nuevas posturas en cuanto a problemas teóricos y empíricos con *Las formas elementales de la vida religiosa*.

¹¹ Debemos aclarar que el libro sobre el cual realizamos la revisión de Durkheim es *La educación como socialización* (1976), una compilación española que reúne la primera parte de los textos originalmente publicados en *La educación moral* y todos los escritos agrupados en *Educación y sociología*.

¹² De hecho, su propuesta confronta la visión kantiana de la educación y la pedagogía (Durkheim, 1976: 134-135). Según esta perspectiva, “el ser humano en el momento de nacer posee una serie de facultades que la educación debe

A decir de esto último, afirma lo siguiente:

Nadie ha pensado nunca que el ser humano sea, de golpe, desde que entra en la vida todo lo que puede y debe ser. Es demasiado evidente que *el ser humano se conforma progresivamente, a lo largo de un lento devenir que comienza con el nacimiento y no se acaba hasta la madurez*. Pero se suponía que [en] este devenir, [la educación] no hacía más que actualizar virtualidades, hacer aflorar energías latentes, que existían ya formadas en el organismo físico y mental del niño. El educador no tendría nada esencial que añadir a la obra de la naturaleza (Durkheim, 2007: 94).¹³

Frente a este determinismo idealista, el sociólogo opone una idea basada en el “dualismo de la naturaleza humana”. Piensa que el hombre es una suerte de *homo dúplex*: por un lado, su parte egoísta se inclina hacia la satisfacción de necesidades personales y tiene su base en las sensaciones que experimenta en tanto organismo biológico (Durkheim, 1976: 35-57; Di Pietro, 2004: 107-109). La otra parte de este binomio se relaciona con los rasgos sociales del ser humano cimentados en su actividad moral y en el pensamiento conceptual producto de ésta. Pero, ¿de dónde proviene esta antinomia? Ésta no es más que el resultado de la *doble existencia que llevan los hombres*: una puramente *individual* y la otra *social* (Di Pietro, 2004: 108).

En este entendido de una dualidad de la naturaleza humana, se inserta el debate sobre la *educación como socialización*. Si el ser humano de entrada está dotado de una tendencia egoísta, es el vivir en colectividad, formar lazos solidarios y pertenecer a un órgano diferente y superior a él, lo que le da la otra parte de su duplicidad y, en última instancia, la resuelve.¹⁴ El ser humano, por

desarrollar y potenciar. El papel de las instituciones escolares es, pues, sacar a la luz las potencialidades que la persona humana tiene en su interior” (Usátegui, 2003: 178).

¹³ Las cursivas son nuestras.

¹⁴ Según Durkheim, más que una dicotomía insalvable, recurrir a la división analítica del *homo dúplex* hace notorio que el ser humano sólo puede realizarse en sociedad y, en ese sentido, no existe oposición tal, o ésta queda resuelta por

lo tanto, no es social *per se*, “espontáneamente [no es] propenso a someterse a una autoridad política, o a respetar una disciplina moral, a entregarse al sacrificio de los demás. No [hay nada en su] naturaleza congénita que [lo] predispusiese necesariamente a [convertirse] en siervo de la sociedad” (Durkheim, 1976: 98); más bien, *se hace social*.

La educación es, en esta mirada, un tipo de acción *sui generis* “ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social” (Durkheim, 1976: 98) y cumple dos funciones. Por una parte, la de inculcar en los individuos un número de estados *físicos, intelectuales y morales* que la sociedad considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros y, por otra, la de suscitar en el niño ciertas condiciones que el grupo social particular al cual pertenece (casta, clase social, grupo profesional, etcétera) supone han de encontrarse en todos aquellos que lo constituyen (Durkheim, 1976: 98).

“De la definición anterior se deduce que la educación consiste en una *socialización metódica* de la generación joven” (Durkheim, 1976: 98). En este marco, “educación” puede interpretarse de dos maneras (Usátegui, 2003: 98): en un horizonte amplio, (1) como las acciones que proponen y llevan a cabo las sociedades, a través de sus instituciones, para generar en los individuos hábitos, comportamientos, sistemas de ideas, sentimientos, prácticas, tradiciones nacionales o profesionales, opiniones

la *predominancia de lo social*: “Así pues, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido como existente entre la sociedad y el individuo, los hechos no lo corroboran. Muy lejos de decir que estos términos se enfrentan entre sí y no pueden desarrollarse más que en el sentido inverso el uno del otro, más bien se debería decir que se implican entre sí. El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo” (Durkheim citado por Usátegui, 2003: 183). Así, interiorizar la moral de la sociedad contribuye al desarrollo de la personalidad individual pues ayuda a que los individuos frenen sus impulsos; a decir de Durkheim (1976: 210) la adquisición de la disciplina moral “es una condición indispensable para que surja la voluntad reflexiva y personal. Las reglas, al enseñarnos la moderación, el dominio de nosotros mismos, son un instrumento de expansión y de libertad.”

colectivas, etcétera, y que éstas consideran son el *minimum necesario* para existir.¹⁵ De una manera más acotada, (2) como una *actividad metódica* realizada por el sistema educativo de un Estado-nación en la práctica escolar-pedagógica y que recae sobre los niños que han pasado por la *socialización familiar*.

A este respecto, si nos preguntamos sobre la respuesta de Durkheim a *qué es lo que se interioriza durante* la socialización, y utilizamos para contestar el lenguaje que atraviesa su obra, decimos, simplemente, que las *instituciones*, esas *maneras de pensar, hacer, sentir y obrar* que por ser producto de la colectividad son coercitivas, exteriores y generales. En este entendido, las instituciones son esas *cosas* (Durkheim, 2006: 7-46) que “en el curso de [la] historia se han [constituido como] un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diferentes facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que están en la base misma de nuestro espíritu nacional” (Durkheim, 1976: 96-97).

Ahora bien, si retomamos las dos funciones de la educación tenemos las aproximaciones clave para comprender la correspondencia entre *reproducción y diferenciación social*. Por un lado, el sistema educativo, al estar integrado con las diversas áreas de la vida colectiva en un espacio y tiempo determinados y responder a las necesidades de sobrevivencia de la sociedad, propone una acción pedagógica *homogénea y diferenciada* a la vez. Esto es así pues “la sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando *a priori* en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda clase de cooperación. La

¹⁵ Es en este sentido cuando Durkheim (1976: 274) afirma que “la educación moral no puede localizarse rigurosamente en el horario escolar, no se la da a tal hora, sino que es de todo momento. Tiene que penetrar toda la vida escolar del mismo modo que la moral ocupa la trama de la vida colectiva.”

educación asegura entonces la persistencia de esa diversidad necesaria” (Durkheim, 1976: 97).

De hecho, la cuestión que más importa en las sociedades modernas es la solidaridad causada por la *diferenciación social* resultado de la *división del trabajo* (Durkheim, 2012). A decir del sociólogo francés, lo que ocasiona la integración en estas sociedades es que los individuos se especializan en tareas distintas lo cual los induce a hacerse diferentes y provoca su individualización. Esto desemboca en que, como colectividad, los individuos dependan más los unos de los otros, lo cual confluye en la generación de un tipo de solidaridad moderna; a saber, la orgánica. En ese entendido, la misma sociedad, a través del sistema educativo, crea “con sus propias manos [...] los trabajadores que necesita” (Durkheim, 2007: 95). En última instancia, es así como la educación también procura la pluralidad pues “como el niño debe ser preparado para la función que ha de desempeñar, la educación, a partir de cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos” (Durkheim, 2007: 94).

Como conclusión a este respecto podemos decir que entre [la sociedad] y [el sistema educativo] se dan unas relaciones de interdependencia: la sociedad se reproduce en la escuela, esto es, se refleja en ella, dando lugar a un microcosmos social, cuya lógica de funcionamiento procede, traduce y se remite a la lógica de la sociedad, ahora en el sentido de que la renueva, mantiene o vuelve a producir. Estamos, pues, en un doble movimiento; la escuela como efecto y reflejo de la sociedad y la contribución de la escuela al mantenimiento de aquella (Lerena citado por Usátegui, 2003: 191).¹⁶

¹⁶ Es importante anotar que este desarrollo sobre de la función de la educación en relación con la colectividad tiene su base en el presupuesto metodológico de Durkheim que entiende a la sociedad como una unidad funcional. Es decir “concibe la sociedad como un todo compuesto de diversas ‘partes’ cuya existencia se justifica por el hecho de que mantienen una correspondencia funcional con las necesidades del organismo en tanto totalidad” (Galindo, 2012: 422).

La educación que ocurre en la escuela es denominada por Durkheim *educación moral* o *escolar*, para distinguirla de la *educación doméstica* o *familiar*. Ésta última es la que, al transcurrir dentro de la familia y las escuelas maternas, proporciona al niño elementos rudimentarios para su vida afectiva, intelectual y social; en otras palabras, lo capacita para la siguiente etapa de socialización: la moral. Pues, en efecto, “si la familia es la única que puede suscitar y consolidar los sentimientos domésticos necesarios para la moral y, más generalmente, [...] aquellos sentimientos que están en la base de las relaciones particulares más simples, no está, sin embargo, constituida de tal modo que pueda formar al niño con vistas a la vida social. Más aún, [...] es un organismo impropio para esta función” (Durkheim, 1976: 184).

La *educación moral*, mientras tanto, es aquella que sucede en la escuela elemental y acontece en un periodo que Durkheim (1976: 184) denomina “la segunda infancia”. Para él es más importante hablar de esta etapa por dos razones. (1) Primero porque, como ya dijimos, lo que se interioriza en el ambiente familiar son las herramientas embrionarias para la vida social, de acuerdo con la capacidad mental del niño en esos años; mientras tanto, la *educación escolar* se realiza en una “edad intermedia”, en la cual los individuos no han terminado su desarrollo psico-orgánico y aún son susceptibles a adquirir contenidos sociales pero también su capacidad intelectual es mayor;¹⁷ (2) la segunda justificación es metodológica pues Durkheim (1976: 184) piensa que todo aquello

¹⁷ Durkheim (1976: 110) cree que esta edad “intermedia” es más relevante bajo el postulado de que “el joven se encuentra naturalmente en un estado de pasividad absolutamente paragonable con el que el hipnotizador se encuentra colocado artificialmente: su conciencia no contiene todavía más que un pequeño número de representaciones capaces de luchar en contra de las que le son sugeridas por el maestro. Su voluntad es todavía rudimentaria y por eso sumamente sugestionable. Por ese mismo motivo se muestra muy accesible al contagio del ejemplo y particularmente inclinado a la imitación.” Aquí se deja entrever la *concepción de individuo* que tiene el sociólogo francés con respecto a la socialización.

que se diga acerca de esta educación podría “aplicarse fácilmente, *mutatis mutandis*, a la edad anterior y a la sucesiva”.

Al final, la educación moral que se oferta por el sistema educativo, en conjunto con las demás instituciones, es la más relevante debido a que puede asegurar la *continuidad de la sociedad* y la *integración moral*. Por ello, a decir de Durkheim (1976: 186; Bolívar y Taverner, 2000) —en el contexto de la Tercer República francesa, donde para él es importante afianzar la igualdad política como base para generar ciudadanía y espíritu nacional—, en sintonía con su concepción de ciencia de la sociedad, es tarea de la sociología dar las pautas para la organización de la *educación racional (moral)*; y cuestión de Estado garantizar este tipo de formación en las escuelas. Es en ese sentido que el curso de *La educación moral* se considera el proyecto político y normativo más acabado en toda la obra durkheiminana (Bolívar y Taverner, 2000: 19-26).

Sobre lo que es, tendría que ser, y generar en el individuo la *moral laica*,¹⁸ es decir, *el contenido a transmitirse en la socialización escolar*, Durkheim establece tres elementos primordiales: (1) el *espíritu de disciplina*; (2) la *adhesión a los grupos sociales*; y (3) la *inteligencia moral*.

En primera instancia, para que la acción de los individuos se califique de *moral*, —lo cual es el principal objetivo de la *educación escolar*— tiene que encontrarse “conforme a unas reglas preestablecidas. Portarse moralmente significa actuar de conformidad con una norma que determina la conducta que hay que observar en un caso determinado, incluso antes de que uno se encuentre en la necesidad de tomar una decisión” (Durkheim, 1976: 188). Actuar en contra de la moral implica producir un comportamien-

¹⁸ Durkheim lleva a cabo una distinción entre *moral religiosa* y *moral laica*. Para él (1976: 171-181), toda moral es, en principio, de origen religioso; sin embargo esto no significa que no existan elementos fundamentales y últimos en la moral que pudiesen ser extraídos a condición de eliminar los contenidos específicamente religiosos y ser sustituidos por otros de carácter laico y así obtener la versión racional de ésta. Es éste el objetivo que emprende en su curso de *La educación moral*.

to “desviado” o “patológico”. Para Durkheim (1976: 195) un ser humano que hace esto es una persona “irregular, [...] un ser moralmente incompleto; [y, en tanto, es un] individuo constituido de tal modo que no siente la realidad de las superioridades morales, un hombre que está afectado por una especie de daltonismo en virtud del cual todas las fuerzas intelectuales y morales se le presentan colocadas en el mismo plano”.

Así, para que la moral, como una serie de preceptos ligados con la práctica, se asiente y sobreviva a lo largo del tiempo es necesario que se establezca en torno a un *espíritu de disciplina* afín con dos elementos: *regularidad* y *autoridad*. Sobre el primero, para que un acto sea considerado moral, Durkheim (1976: 191) postula que “debe ser mañana lo que ha sido hoy, sea cual fuere la disposición personal del agente que lo realiza. [...] La moral presupone cierta capacidad de repetir los mismos actos en las mismas circunstancias y por consiguiente [...] poder para contraer hábitos, cierta necesidad de regularidad. La afinidad entre el hábito y la práctica moral es de tal categoría que todo hábito colectivo presenta inevitablemente [...] carácter moral”. Con respecto a la autoridad, ésta se encuentra conectada con una especie de ascendiente que la sociedad ejerce sobre el individuo y hace que éste la reconozca como superior y le represente un desafío intentar contradecirla: “una norma no es un simple modo de obrar habitual, sino que es [...] una manera de obrar que no nos sentimos con la libertad suficiente de modificar a nuestro gusto. En cierta medida y en cuanto norma está fuera de nuestra voluntad. Hay en ella algo que nos resiste, que nos supera, que se nos impone y nos obliga” (Durkheim, 1976: 193).

El segundo elemento de la moral laica está relacionado con la *pertenencia a un grupo social*. En este contexto, una acción moral debe perseguir fines impersonales, pero estos “no pueden ser ni los del individuo distinto del agente ni los de varios individuos; [...] tienen que concernir necesariamente a algo que sea distinto del individuo o, lo que es lo mismo, tienen que ser superindividuales” (Durkheim, 1976: 219); es decir: habrían que atañer

a una sociedad o a grupo social particular como la familia o el cuerpo profesional, etcétera.

Finalmente, el último elemento tiene que ver con la *inteligencia moral*. La escuela, para completar la educación, habría que generar en los individuos un *espíritu racional* a través de enseñarles a *objetivar el mundo moral* que les ha sido impuesto por la sociedad comunicándoles el proceder de la ciencia de la sociedad: la sociología (Durkheim, 2010; 1976: 266-274).¹⁹ El objetivo sería el de procurar la única *libertad y autonomía* a la que los individuos podrían aspirar como miembros de la colectividad a través de producir en ellos cierta *reflexividad en su actuar*.²⁰

En última instancia, Durkheim reflexiona sobre las consecuencias que su examen acarrearía para la práctica pedagógica y apunta lo siguiente:

Desde este punto de vista, la manera de formar moralmente al niño no será la de repetirle con mayor o menor [...] convicción un determinado número de máximas muy genéricas, válidas para todos los tiempos y todos los países, sino el hacerle comprender su país y su tiempo, hacer que sienta necesidad de los mismos, iniciarle en su vida, prepararle de este modo a ocupar su propia parte en las obras colectivas que lo están aguardando (Durkheim, 1976: 272).

Así, pues, se tejen los argumentos de este sociólogo en torno a la socialización; primero, en el contexto de la presentación y defensa de una disciplina naciente como la sociología, y luego con una serie de improntas relacionadas con las preocupaciones nodales de su carrera: las del orden, la solidaridad y la moral. El problema de la socialización, en este contexto, está imbuido en los debates

¹⁹ Durkheim reconoce que esto es un proyecto pues la disciplina aún está en ciernes.

²⁰ Pues “para obrar moralmente [es preciso que] tengamos la conciencia más clara y más completa que nos sea posible de las razones que mueven nuestra conducta. Esa conciencia es la que confiere al acto la autonomía que postula la conciencia pública en la actualidad para que un ser sea verdadera [...] y plenamente moral” (Durkheim, 1976: 269).

contemporáneos de su tiempo: así, su idea de educación lo lleva a discutir en contra de la pedagogía kantiana, por ejemplo. Por otro lado, observamos cómo los problemas fundamentales de su carrera se ven presentes en este planteamiento: la educación tiene, inevitablemente, una función vital para toda la colectividad y, en ese sentido, se relaciona con instituciones como las de la división social del trabajo, entre otras. Además —y eso lo veremos un poco más adelante tanto con Talcott Parsons como con Luckmann y Berger y Pierre Bourdieu—, Durkheim sienta buena parte de las bases del discurso sociológico con respecto a la socialización. Desde ahora están presentes los temas de la *integración* y *reproducción sociales*, la distinción *socialización familiar/ socialización escolar* o *moral*, la división entre *individuo biológico/individuo social*, y aquí mismo el problema juega el papel de vencimiento de la dualidad entre lo social y lo individual.

George Herbert Mead (1863 – 1931)

De la Francia de la Tercer República de Durkheim nos trasladamos, en lo que sigue, al universo de producción científica estadounidense. En este apartado observaremos la propuesta teórica en torno a la socialización que desarrolla George H. Mead en *Espíritu, persona y sociedad* (1953). El contenido de esta obra se basa en un curso que impartió en Chicago de 1900 a 1929 y cuya estructuración en forma de libro póstumo fue posible gracias a las notas que hizo sobre sus lecciones y a los apuntes de sus estudiantes de esos años.²¹ En dicho curso Mead se reconoce como psicólogo conductista²² en el contexto más amplio de una filoso-

²¹ Para más detalles sobre la edición véase el prefacio que escribe Charles Morris a la obra de Mead (1953: 19-21).

²² La psicología de Mead (1953: 49-64) es conductista pues parte de la actividad observable de los individuos: los actos sociales envueltos en la dinámica del *fluir* de un proceso social más amplio que al ser “objetivos” pueden ser estudiados científicamente. Por el contrario, (1953: 55) “no es conductista en el sentido de pasar por alto la experiencia interna del individuo. [...] Por el contrario, se ocupa [...] del surgimiento de dicha experiencia dentro del proceso

fía pragmática que se opone a las visiones de William James, John Dewey y John B. Watson (Schützeichel, 2015: 95-96; Úriz Peman, 1993).²³ Bajo esta perspectiva, Mead aclara su punto de partida y posiciona su objeto de estudio como sigue:

La psicología social se interesa especialmente en el *efecto que el grupo social produce en la determinación de la experiencia y la conducta del miembro individual*. Si abandonamos la concepción de un alma sustantiva dotada, desde su nacimiento, del yo del individuo, podremos [...] considerar el *desarrollo del yo individual*, y el de su *conciencia de sí mismo* dentro del campo de su experiencia, como especial interés del psicólogo. Existen, pues, ciertas fases de la psicología que están interesadas en estudiar *la relación del organismo individual con el grupo social al cual pertenece*, y estas son las que constituyen la psicología social (Mead, 1953: 49).²⁴

En este argumento hallamos la pertinencia de estudiar la obra de Mead en una investigación sobre el problema de la socialización en la teoría sociológica. Cuando define su campo de interés sobresale una idea que lo distingue de la psicología: a diferen-

como un todo”. Aquí se inserta su diatriba en contra de la psicología de Wundt y Watson quienes proponían que la vivencia interna del individuo y la conciencia eran una esfera independiente de los procesos del organismo en tanto sistema nervioso y del mundo físico (Mead, 1953: 64-84; Tomasini, 2010: 141).

²³ El pragmatismo puede considerarse como una corriente filosófica de origen estadounidense la cual tiene a sus más importantes representantes en James, Dewey, Peirce y Mead. También, puede ser entendido como un movimiento intelectual que incluiría diferentes disciplinas. Alexander (2000: 166) reconoce, al menos, la economía, filosofía, ciencia política, historia y derecho.

En cuanto a su programa científico, el pragmatismo (Schützeichel, 2015: 95; Úriz Peman, 1993; Tomasini, 2010), es un planteamiento encaminado a resolver el problema del surgimiento de la conciencia que, al intentar romper la dicotomía pensamiento/acción, postula una visión en contra de las teorías de la *rational choice*. En su lugar, los pragmatistas “sostendrán que la definición de fines no es un acto de conciencia que tiene lugar fuera del contexto de *actuación*, ya que ubican el conjunto de funciones intelectuales de los individuos en términos [de] su condición de organismos vivos sometidos a las demandas prácticas de un medio” (Faerna citado por Tomasini, 2010: 140).

²⁴ Las cursivas son nuestras.

cia de otras teorías que anteponen una concepción de actor consciente para explicar la acción sin esclarecer cómo esto sería posible, Mead (1953: 47-55; Schützeichel, 2015) tiene como principal preocupación la de dilucidar *la acción individual como consecuencia de la emergencia del pensamiento y del self*. Es por ello que procura desentrañar este proceso problematizando la *socialización*. Para hacerlo postula la conjugación de tres pre-requisitos: (1) la *posibilidad de interacción* y (2) la *anterioridad del grupo social* y (3) la anterioridad del *lenguaje*.

Sobre el primer punto, la teoría de Mead es una de inspiración naturalista que retoma algunas premisas de la evolución de Darwin e incorpora postulados básicos de las ciencias sociales (Úriz Peman, 1993; Schützeichel, 2015; Alexander, 2000: 166-167). A lo largo de las páginas de *Espíritu, persona y sociedad*, Mead no cesa de hablar del individuo como un organismo vivo capaz de adquirir competencias socioculturales pues existen *condiciones biológicas de posibilidad* para la emergencia de la *mente* y el *self*. Así,

el ser humano es considerado como un ser vivo que surge dentro de un proceso evolutivo, que se sitúa dentro de un ambiente determinado, y que interactúa con todos los aspectos de dicho mundo (físico, social...). No hay que olvidar, además, que el hombre es un ser activo dentro de su entorno, lo que significa que interactúa constantemente con él y no se limita a ser un organismo [...] pasivo bajo el influjo de los factores ambientales. Pero no sólo el sujeto actúa sobre su entorno, sino que, además éste también influye sobre el sujeto, por lo que se puede decir que entre ambos hay una interacción continua y recíproca (Úriz Peman, 1993: 97).²⁵

²⁵ Aquí nos gustaría aclarar el supuesto “interaccionismo simbólico” de Mead. Tal concepto fue acuñado por Blumer (citado por Schützeichel, 2015: 116) en 1937, quien, al definir las máximas del interaccionismo postula que “los seres humanos actúan sobre las cosas sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellos [;] el significado de tales cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los compañeros [y] estos significados se activan y se modifican en un proceso interpretativo utilizado por la persona en su trato con las cosas que percibe”. Después de Blumer, el término se utiliza para agru-

En este marco de reflexión, postula la anterioridad del grupo social frente a las historias individuales (Mead, 1953: 193-218). Piensa que *el punto de vista de la perspectiva social antecede* al surgimiento de las *personas* pues aclara: “intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él. Para la psicología social, el todo (la sociedad) es anterior a la parte (el individuo)” (1953: 54).²⁶

Finalmente, al hablar de la interacción como adaptación individuo-entorno, Mead atribuye esta función elemental al lenguaje.²⁷ Desde su perspectiva, los gestos significativos son los que

par a toda la tradición comprensiva desarrollada en EEUU dentro de la cual se reconoce a Dewey, Cooley y Mead como sus iniciadores. Luego de que el término se popularizara, la “escuela simbólica” se suele dividir en Chicago y Iowa; y de ahí, la imputación viaja hasta la escuela de Palo Alto. Finalmente, a veces se achaca la clasificación a Erving Goffman y, más contemporáneamente, a Randall Collins (Úriz Peman, 1993: 75-87; Schützeichel, 2015: 115-120; Alexander, 2000: 161-165).

En este contexto, si tuviésemos clasificar el trabajo del psicólogo estadounidense, nos gustaría seguir a Schützeichel (2015: 117) quien propone el apelativo de “interaccionismo pragmático” al hablar de la obra de Mead, pues éste “refiere [con interacción al proceso que ocurre entre] un organismo con su entorno natural y social, y el proceso de interacción se considera [...] como un proceso de adaptación y acomodación. El *interaccionismo simbólico* prescinde del programa comprensivo [...] del pragmatista Mead y circunscribe el concepto [...] a la relación cara-a-cara entre seres humanos”.

²⁶ Mead, pese a no reconocerse como sociólogo, “le abre a [esta disciplina] un nuevo marco teórico, [y este] punto se refleja en la divisa metodológica” (Schützeichel, 2015: 100); la de explicar la acción como actividad de cada elemento orgánico dentro de una red compleja de actividad social que edifica el grupo: el *acto social*. Más adelante ahondaremos en esta idea.

²⁷ Para ser más precisos, (1953:114) imputa la posibilidad de adaptación a la aparición de los *gestos en general*. Aquí introduce, una distinción primordial entre (a) *gestos no significativos* y (b) *gestos significativos* o *simbólicos*. Los primeros son los que intervienen en los rudimentos de la comunicación animal; tienen que ver con un tipo de conversación inconsciente que ocurre entre animales inferiores en la escala evolutiva; dependen de la adaptación estímulo-respuesta y carecen

provocan, por excelencia, la posibilidad de comunicación reflexiva o consciente; es decir, humana. Esto acarrea que, al utilizar símbolos vocales, los individuos son capaces de oír lo que dicen y, en consecuencia, tienden a reaccionar de manera similar a la que lo haría las personas que escuchan (Mead, 1953: 108-109).²⁸

Pero, ¿cómo es posible que el lenguaje ayude a tomar la actitud de los otros? Lo es en el sentido de que, al cristalizarse y volverse convencionales, los símbolos vocales se enmarcan en un universo de sentido común (Mead, 1953: 117) y, como consecuencia, los individuos pueden internalizarlos y manipularlos en la interacción. De esta manera, usar el lenguaje equivale a producir un *continuum* de adaptación pues cada gesto simbólico “produce el mismo efecto sobre el individuo que lo hace que sobre el individuo a quien está dirigido, [...] y de tal modo involucra una referencia a la persona del individuo que lo hace” (Mead, 1953: 88-89).

En el marco de estas tres condiciones surge el *pensamiento* (Mead, 1953: 90), cuya

existencia [...] sólo es posible en términos de gestos como símbolos significantes [...] que es simplemente una conversación subjetivada o implícita del individuo consigo mismo por medio de tales gestos. La internalización [...] de las conversaciones de gestos externas que llevamos a cabo con otros individuos [...] es la esencia del pensamiento; y los gestos así internalizados son símbolos significantes porque tienen las mismas significaciones para todos los miembros de la sociedad o grupo social dado, [...] de lo contrario el individuo no podría internalizarlos o tener conciencia de ellos y de sus significaciones.

de *significación convencional*. El segundo tipo refiere a la comunicación humana que se da en un contexto de conversación consciente a través de *símbolos vocales* o *lenguaje hablado*. Nosotros no desarrollaremos el paso de un tipo de gestos a otro pues en la revisión esto resulta secundario. Para una explicación detallada véase Mead (1953: 55-120) o, en su caso, Schützeichel (2015: 101-106).

²⁸ Aquí están los primeros visos del *role taking*, categoría importante para nuestro desarrollo explicativo posterior y que trataremos a detalle más adelante.

En ese sentido, para que exista significación no es necesaria la anterioridad de una conciencia reflexiva sino la del lenguaje. La interpretación de símbolos se lleva a cabo en un campo abierto de experiencia social en el cual surgen los gestos de tipo convencional y, por tanto, la comunicación. Esto es así pues un gesto es un símbolo del resultado “del acto social dado de un organismo [que lo hace], en el grado en que es respondido por otro organismo [...] como indicación de ese resultado. El mecanismo de la significación está, de tal modo, presente en el acto social antes de que ocurra la emergencia de la conciencia. [La] conciencia adaptativa del segundo organismo proporciona al gesto del [primero] la significación que posee” (Mead, 1953: 116). Es así como, al internalizar el lenguaje, aparece la posibilidad que tiene el individuo de mantener una conversación consigo mismo.

Además de esta definición de pensamiento en términos de la *conciencia del significado convencional* producto de la internalización de la estructura del lenguaje, unas veces *mind* significa para Mead “conciencia perceptual” y otras “inteligencia” o “capacidad de reflexión” (Úriz Peman, 1993: 125-138). La primera acepción se refiere a la conciencia de las sensaciones e impulsos. La segunda lo hace a la capacidad de solucionar problemas que se presenten en una situación social, así como de poder pensar con respecto al pasado, el presente, “anticipar” el futuro y actuar en consecuencia. Entonces, “cuando [...] hablamos de conducta reflexiva, nos referimos definitivamente a la presencia del futuro en términos de ideas. El hombre inteligente, en cuanto distinguido del animal [...] se imagina lo que ocurrirá” (Mead, 1953: 153).

En última instancia, para Mead la mente *no es una cosa situada* en un lugar; el cuerpo, por ejemplo (1953: 168). Más bien es un proceso que se desarrolla en términos temporales y funcionales, resultado de la interacción de los individuos con objetos no sociales y sociales y cuya aparición origina la acción en su sentido

pragmático: como referida a situaciones sociales y como continuamente cambiante.

Hasta aquí podemos decir con Mead que la mente emana como consecuencia de la interacción pragmática de los individuos mediante gestos significativos. No obstante, no sólo el pensamiento aparece en este contexto; el origen de la *autoconciencia del individuo*, es decir, el *self* es también producto de este fenómeno. Así, el surgimiento del “sí mismo de una persona es, según Mead, dependiente de su participación en procesos comunicativos, porque solo mediante el aprendizaje del significado de símbolos significativos puede [...] reflexionar [...] sobre el significado social de sus acciones” (Schützeichel, 2015: 113) o, en otras palabras, es gracias a la internalización del lenguaje que el individuo piensa *sobre los otros y acerca de sí mismo*. En ese sentido es factible la relación de una persona consigo misma pues en este momento está preparada para ubicarse como objeto de su propia reflexión; es decir, es capaz de *to take the attitude of the others*.

Esto significa que el individuo provoca en el otro algo que genera en sí mismo: de modo inconsciente adopta actitudes, se pone en el lugar de otros y actúa como lo harían los demás (Mead, 1953: 108). De forma más específica, el *role taking* quiere decir, por un lado, adoptar la actitud de cada uno de los individuos con los se mantienen relaciones de adaptación a través del lenguaje y, por otro, la actitud de todo el grupo social o del *otro generalizado*. La primera acepción introduce el problema de la multiplicidad de perspectivas y la posibilidad de diferenciación en términos de pluralidad en la socialización (Tomasini, 2010: 149-150). El grupo social está conformado por una variedad de *sí mismos* y el individuo en proceso de socialización, implicado en una amplia red de relaciones societales, es producto de la internalización del contraste entre una diversidad de perspectivas enmarcadas en un constante devenir de interacción; en ese sentido la personalidad de los individuos *puede ser y es múltiple* (Mead, 1953: 174-175).

Con la acepción del *otro generalizado* Mead (1953: 184) se refiere a “un ‘otro’ que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. [En ese contexto,] la *comunidad* o *grupo social organizados* [...] pueden ser llamados ‘el otro generalizado’”. La principal consecuencia de la adopción de la perspectiva grupal es que al ser la sociedad la conjugación de otros sí mismos en interacción, el individuo “tiene que adoptar las actitudes hacia las distintas fases o aspectos de la actividad social común o serie de empresas sociales en las que, como miembros de una sociedad organizada o grupo social, están todos ocupados” (Mead, 1953: 184).²⁹ Esto tiene implicaciones, en interpretación de Alexander (2000: 161-175), en el enfoque “colectivista” de Mead. Para aclararlo, utilizamos un ejemplo del mismo autor a propósito del beisbol (1953: 234-235):

El jugador [...] que hace una jugada brillante está haciendo la jugada [para] el equipo al cual pertenece. Juega para su bando. Desde luego, un hombre puede jugar para lucirse, estar más interesado en hacer una jugada brillante que en contribuir al triunfo de su equipo [...]. Pero en condiciones normales, el aporte del individuo obtiene su expresión de los procesos sociales que están involucrados en el acto, de modo que la adhesión de los valores al *self* no implica egoísmo.

De esto se desprende que la acción individual está enmarcada en un proceso social más abarcador en consonancia con el entorno natural que lo condiciona: el *acto social*. El entorno natural se produce en el enfrentamiento de los seres humanos con la naturaleza, “en la producción de los bienes materiales que son necesarios para su reproducción. [...] El [...] social se conforma en el significado objetivado y las relaciones de sentido que se llevan a cabo en la comunicación entre seres humanos. Los actos

²⁹ La última expresión el *role taking* queda englobada en la definición que ofrece Mead (1953: 278) sobre las instituciones pues las concibe como “una a reacción común por parte de todos los miembros de una comunidad hacia una situación”.

sociales [...] son por tanto contextos procesuales organizados, que se componen de acciones específicas de organizaciones o de actores particulares” (Schützeichel, 2015: 100). De manera que las acciones individuales —por más encaminadas que estén a la satisfacción de deseos y metas personales— son sociales; pues son llevadas a cabo dentro de un marco de referencia social.

Por todo esto, el *sí mismo* del cual habla Mead está conformado por dos caras de una misma moneda: el yo (*I*) y el mí (*me*). El *mí* representa la parte del *self* que ejerce control social sobre la creatividad y el egoísmo individuales; es “un miembro del grupo social y representa, por lo tanto, el valor del grupo [...]. Sus valores son los valores que pertenecen a la sociedad. En cierto sentido, tales valores son supremos. Son los que en ciertas condiciones morales y religiosas extremas exigen el sacrificio de la persona en bien del conjunto” (Mead, 1953: 237). No obstante, “el individuo reacciona [...] a dicha comunidad organizada, expresándose a sí mismo, no necesariamente afirmándose en el sentido ofensivo, sino [...] siendo él mismo [...]. [Retomando las actitudes extraídas del grupo, pero organizándolas] para darles una expresión que, quizás, nunca ha tenido antes” (Mead, 1953: 223); ésta es la expresión innovadora y contingente del *yo*.

Para completar el cuadro de los procesos de socialización en los cuales surge el *self* debemos hablar del *play* y del *game* (Mead, 1953: 176-193) Estos deben ser entendidos como tramas de acción y planos de aprendizaje de la perspectiva de los otros. El *play* es el tipo de juego que llevan a cabo los niños a una edad temprana; en él aprenden *a ser algo* pues ensayan, en un nivel micro, roles sociales al interactuar con sus pares: juegan a ser madres, padres, enfermeras, arquitectos, etcétera. Mientras, el *game* es un tipo de juego organizado o *deporte* que involucra al grupo total o al *otro generalizado* que ha establecido previamente reglas; aquí, lo niños aprenden a anticipar las conductas a su alrededor y se mueven activamente con referencia a esto.

En última instancia, la teoría de Mead sobre el surgimiento del *self* tendría su desenlace en una propuesta normativa orien-

tada a la aparición de una comunidad democrática perfecta (Schützeichel, 2015: 113-115; Mead, 1953: 250 y ss). Tal comunidad, en donde el entendimiento mutuo posibilitaría la libertad y práctica políticas, por un lado, y la cooperación y la ayuda, por otro, estaría garantizada por el postulado del *role taking* en su máxima expresión pues solucionaría “el principio [...] básico para la organización social humana [que] es el de la comunicación que implica participación en el otro. Esto requiere la aparición del otro en la persona, la identificación del otro con la persona, [y] la obtención de la conciencia de sí a través del otro” (Mead, 1953: 271).

El caso de Mead es excepcional pues, a diferencia de los autores que aquí revisamos,

ha sido el primero en describir —de manera coherente y argumentada— *el proceso socializador como la construcción del sí mismo (self) en y por la interacción comunicativa con los otros* y a través de las *relaciones comunitarias y societarias* que se instauran entre los socializadores y el socializado. El esquema de constitución de la persona está anclado en el proceso simbólico, en la medida en que los símbolos y signos estructuran disposiciones comportamentales. El niño o la niña pueden conferir sentido a sus comportamientos a partir de las interpretaciones que reciben de los otros, cuando éstos reaccionan a sus actos. De esta manera van incorporando al campo de su experiencia las actitudes sociales —en un principio particulares, ligadas a los otros significativos— que progresivamente se generalizan hasta incorporar las actitudes organizadas del grupo social, que es lo que introduce organización en la persona (Dubar citado por Tomasi, 2010: 139).³⁰

Pese a provenir, por definición, de un campo ajeno a la sociología, como ya lo manifestó Alexander (2000), el punto de vista de este teórico es uno “social” pues para explicar la conducta individual recurre a mirar la *anterioridad del grupo social* y la de *instituciones*

³⁰ Las cursivas son nuestras.

clave para el desarrollo de la identidad como lo es el *lenguaje*. Aunque la palabra “socialización” pocas veces cruza el léxico meadiano, el problema se lee con claridad: los *selves* se forman a través de procesos de relación continuos con su entorno, y esto es posible gracias a condiciones biológicas y sociales que sobrepasan el nivel individual. Lo interesante en Mead es que al escapar del lenguaje de los “hechos sociales” o las “constricciones” (a modo de Durkheim, por ejemplo, o de Parsons, más adelante) puede dar cuenta procesos específicos para explicar la socialización: el *play* y el *game* como espacios-momentos de adquisición de la *conciencia de uno mismo* y de un *rol*; de la posibilidad de “tomar el lugar del otro” (y “reflejarse”, identificarse, aprender, corregir) a través del aprendizaje y uso del lenguaje; y de la capacidad agentiva de los *selves* en todo este proceso dialógico.

Talcott Parsons (1902 – 1979)

En tercer lugar presentamos las aportaciones al problema de la socialización de Talcott Parsons. Por la complejidad y extensión de su obra decidimos concentrarnos en el segundo periodo de su producción intelectual,³¹ pues consideramos, siguiendo a Alexan-

³¹ La obra de Parsons suele dividirse en tres etapas (Alexander, 2000: 27-96; Parsons, 2000). El primero se caracteriza por un intento de integración teórica entre Durkheim, Weber, Pareto y Marshall a fin de explicar la acción como propiedad emergente de un sistema: *action is system*, dirá Luhmann (2009) para sintetizar en una frase la gran tesis de *The Structure of Social Action*, publicada en 1937. En su segundo periodo, Parsons incorpora elementos a su teoría a fin de responder de forma más acabada a la pregunta “hobbesiana” sobre el orden social, pregunta que aparece desde su primera obra. Para Luhmann (2009), lo sobresaliente es la completa absorción y despliegue de la teoría de los sistemas sociales cristalizada con la publicación de *El sistema social* (1999) y de “Valores, motivos y sistema de acción” con Edward Shils en *Toward a General Theory of Social Action* en 1953. Mientras tanto, en la lectura de Alexander (2000: 38-49) lo relevante de esta época es la integración de postulados provenientes del psicoanálisis freudiano para resolver la cuestión de la internalización de los valores, y un intento por complementar su teoría de la acción con análisis empíricos, materializado en *Family, Socialization and the Interaction Process* (1955) en colaboración con Robert Bales, o en sus estudios acerca de la relación mé-

der (2000: 38-49), que en éste se dedica con mayor esfuerzo a delinear los fundamentos de su propuesta sobre el problema que nos ocupa; sin embargo, uno de nuestros supuestos es que la socialización cruza la obra parsoniana de principio a fin pues, en última instancia, es una de las claves conceptuales para resolver el *problema del orden social*.³² En consecuencia, cuando hagamos generalizaciones sobre la concepción de este autor alrededor de la socialización, debemos tener en cuenta que sólo nos referiremos a esta época de su pensamiento y, en ese sentido, nuestra lectura y críticas hacia él deben tomarse como parciales.

La segunda época sobre la cual escribimos es en la que Parsons (1999: 30-31) desarrolla una teoría enmarcada en las “ciencias de la acción”, las cuales abarcan disciplinas diversas, incluidas la psicología, antropología y, por supuesto, la sociología. Así, el “marco de referencia de la acción” o la “teoría de la acción” cruza toda explicación en torno a los *sistemas sociales empíricos de acción* en cualquiera de sus variantes: la *personalidad*, la *cultura* o la *sociedad*.³³ Bajo este entendido, *El sistema social* (1999: 30), versa

dico-paciente. En el tercero presenta su “modelo de intercambio”, mejor conocido como AGIL: *Adaptation, Goal-Attainment, Latent Pattern-Maintenance e Integration*, desplegado por primera vez en *Working Pappers in the Theory of Action*, obra conjunta con Shils y Bales en 1953; y utilizada más adelante en *Economy and Society*, con Neil Smelser, en 1956; en suma a estos textos, en este periodo se pueden incluir los escritos de *La sociedad* y *El sistema de las sociedades modernas*.

³² Este es uno de los argumentos que defienden tanto Wrong (1961) y Giddens (1986) al revisar la respuesta de Parsons al problema del orden. Además, él mismo (2000: 18) explicita que en esta época comprende la relevancia del asunto: “A raíz de mi lectura de Freud, empecé a darme cuenta de la importancia de lo que yo y otros llamamos fenómeno de ‘internalización’ (Freud usó el término de ‘introyección’) tanto de las normas socioculturales como de las personalidades de los otros con quienes se interactúa, sobre todo con los agentes ‘socializantes’ ([a este] caso se le llama ‘identificación’).”

³³ Parsons (1999: 30-31) equipara al *sistema de la personalidad* y al *sistema de la cultura*, el *sistema social* el cual engloba tanto *sistemas sociales parciales* como al *sistema más general llamado “sociedad”*. Así, al final, cualquiera de los tres sistemas es, para Parsons, un *sistema social empírico real de la acción*. De modo que el *sistema de la interacción* es considerado un tipo de *sistema social parcial*, al igual que la *fami-*

sobre “la organización empírica del sistema social” y, en particular, sobre el sistema de la “sociedad”. Dicha organización tiene por norma el *principio de auto-subsistencia*, y “si añadimos la consideración de una duración lo suficientemente larga como para superar el espacio de una vida humana individual [...], el *reclutamiento por reproducción biológica* y la *socialización de la nueva generación* se convierten en aspectos esenciales” (Parsons, 1999: 30).³⁴

Además de esta lógica en la cual su propuesta queda catalogada como una “teoría de la acción”, Parsons reafirma esto en otro sentido: arguye no haber abandonado su interés por explicar la acción en términos de sistema, objetivo de *The Structure of Social Action*. Antes bien —y aquí seguimos a Alexander (2000), Turkel (1990) y lo que el mismo Parsons aclara— complementa tal explicación con el problema del *origen de la motivación del actor*,³⁵ para él (1999: 18), la acción es un sistema que vincula a un actor, individual o colectivo, y a una situación, orientada por objetos físicos, sociales y culturales. El actor sustenta un sistema de expectativas estructurado a base de *disposiciones de necesidad*, la posibilidad de obtener *gratificaciones* o *privaciones*, y la *acción y reacción de ego* en un *sistema social de interacción*.

lia y el *matrimonio* (Parsons, 1955). Aclaremos esto esperando no crear confusión al momento de seguir la terminología del autor.

³⁴ Las cursivas son nuestras.

³⁵ Aunque el problema y una respuesta ya estaban en su primer libro, es en su segundo periodo donde se aboca con más intensidad a desarrollarlos. A decir de Turkel (1990: 609), “en *La estructura de la acción social*, Parsons se encontraba conscientemente dedicado a buscar una alternativa al individualismo aislado propuesto por la teoría utilitaria y a la tendencia colectiva del socialismo a través de la integración en torno al valor. Sin embargo, este esfuerzo no fructificó en el desarrollo de una teoría analítica completa. En gran medida las limitaciones se debieron a *no haber incorporado un análisis de ‘la internalización de las normas culturales y de los objetos sociales como parte de la personalidad’* [...]. Su obra subsecuente desarrolló un conjunto de teorías y conceptos mucho más ricos y originales donde se detallan procesos que relacionan al individuo con la sociedad” (las cursivas son nuestras).

La *motivación del actor* en el marco de sus *disposiciones de necesidad* (Parsons, 1999: 20-21) puede ser de dos tipos: (1) *gratificacional* y (2) *orientacional*. La primera, cuya *orientación es catética*,³⁶ refiere a lo que puede obtener ego de su interacción con el mundo de objetos lo cual es fundamental para el equilibrio de su personalidad; la segunda, de *orientación cognitiva*, explica la forma en que el ego organiza sus pautas de acción con respecto a ese mundo al definir los aspectos más relevantes de la situación en relación con sus intereses. A estos dos tipos de disposiciones de necesidad con una orientación determinada, se suma otra más: la *evaluativa*. Ésta versa sobre la selección ordenada de alternativas que hace ego sobre los objetos que se despliegan en un sistema de acción y por eso abarca los dos tipos de orientación anteriores pues “la situación presenta objetos que son alternativamente posibles para las necesidades de gratificación [y los] mapas cognitivos presentan alternativas de enjuiciamiento e interpretación sobre cuáles son los objetos y lo que ‘significan’. [Por tanto,] tiene que haber una selección ordenada entre alternativas” (Parsons, 1999: 21).

De manera que, en su geografía conceptual, Parsons (1999: 22) reafirma su interés por el problema de la socialización al decir que, “en sus formas sociológicamente relevantes, las ‘motivaciones’ se [...] presentan como organizadas en el nivel de la personalidad. En ese sentido, [se trata] de estructuras más concretas que son concebidas como productos de la interacción de los componentes de necesidad genéticamente dados con la experiencia social”. Pero no sólo importa el *sistema de la personalidad* sino su relación con *la sociedad* mediante *la cultura*; pues, al final, *la integración del sistema total de acción* ocurre por el compromiso entre

³⁶ En el lenguaje acerca de la internalización de “objetos” y con el concepto de “catexis” observamos la influencia de Freud pues, “Parsons toma la teoría de la formación del súper yo como explicación prototípica de la internalización de las normas [pues] afirma que los niños ‘incorporan’ objetos externos desde el inicio mismo de su vida. La identificación, la introyección y la internalización acontecen casi desde su nacimiento, asegurando que cada elemento de la personalidad sea social” (Alexander, 2000: 39).

estos tres componentes (Parsons, 1999: 28). Así, en este esquema tripartito, la personalidad es “un sistema relacional de un organismo vivo que interactúa con una situación” (Parsons, 1999: 29); la sociedad, la interrelación de roles institucionales y los procesos motivacionales organizados en ella (Parsons, 1955: 36); y la cultura un sistema cuya operación funciona como vínculo entre los dos anteriores, ayudando al mantenimiento de los sistemas.³⁷

De tal suerte, la relevancia de la cultura se justifica en tres premisas que se enuncian como sigue: “Primera, la cultura *es transmitida*; constituye una herencia o una tradición social; segunda, la cultura *es aprendida*; no es una manifestación, como contenido particular, de la constitución genética del hombre; y, tercera, la cultura *es compartida*. En ese sentido, la cultura es, de una parte, un producto de los sistemas de interacción social humana, y, de otra, un determinante de esos sistemas” (Parsons, 1999: 27).

La primera consecuencia que acarrea esta distinción tiene que ver con las tensiones que se generan entre los tres sistemas, pues son disímiles pero necesitan alcanzar una coordinación mínima para funcionar. De modo que ningún sistema de personalidad puede existir sin la participación en un sistema social e, inversamente, no existe sistema social que no sea un modo de integración de las personalidades de los miembros (Parsons y Shils citados por Turkel, 1990: 604-605, nota al pie no. 3). En consecuencia, este modelo “nos permite apreciar la *interpenetración del individuo y la sociedad* a la vez que enfatiza que los lazos entre *individuos socializados, sociedades psicológicamente afectadas y culturas socializadas* pueden ser muy precarios. Esta noción de interrelación precaria nos lleva al modelo sistémico de Parsons [...]. El corazón de su

³⁷ Al respecto, Parsons aclara: “las personalidades y los sistemas sociales son tipos de sistemas empíricos de acción en los que los elementos o componentes culturales y motivacionales se combinan, y son, por ello en un cierto sentido, paralelos entre sí. [...] La integración de la personalidad es su consistencia de pauta estructural más la adecuación funcional del equilibrio motivacional en una situación concreta. Un sistema cultural no ‘funciona’ sino como parte de un sistema de acción concreto” (1999: 29).

temprana teoría estructural-funcionalista” (Alexander, 2000: 42).³⁸ En este contexto, la socialización se yergue como la *propuesta de anclaje entre cultura-personalidad* para el normal funcionamiento de la sociedad, el cual ocurre con el aprendizaje de *disposiciones de necesidad, orientaciones valorativas y pautas de acción* que posibilitan la *interpenetración* entre sistemas.³⁹

Para llegar a tal interrelación y explicar el problema, Parsons recurre al paradigma clásico de la interacción social. Con éste, Parsons (1999: 198) se refiere a que, en términos normales, la interacción ocurre a nivel sistémico como la relación de dos o más actores en donde cada uno tiende a ajustarse a las expectativas de los otros de manera tal que las reacciones de alter ante las acciones de ego son sanciones positivas que sirven para reforzar sus disposiciones de necesidad. A la tendencia al mantenimiento regular de la interacción la llama “primera ley del proceso social” (1999: 198). Sin embargo, el carácter de “ley” es relativo pues pueden surgir problemas fruto del *desvío de los individuos* y de que *los roles que el actor despliega no son innatos sino productos del aprendizaje*.

Por desviación, Parsons (1999: 199) entiende toda aquella “acción motivada por parte de un actor que [...] ha tenido toda

³⁸ Aquí queremos aclarar el sentido en que la teoría de Parsons, sobre todo en su segundo periodo, puede ser clasificada como estructural-funcionalista. Según Luhmann (2009: 33), esta perspectiva se resume en que Parsons “tomaba como punto de partida la existencia de facto de determinadas estructuras en los sistemas sociales, a partir de las cuales se podría preguntar qué funciones serían necesarias para su preservación y mantenimiento”. Tal presupuesto se podrá observar en algunos argumentos sobre el problema de la socialización a propósito del desvío, el control social y la integración, por ejemplo. Para un desarrollo más acabado de la significación de ambos términos, véase Parsons (1999: 32-33). (Las cursivas de la cita son nuestras).

³⁹ Para Luhmann (2009: 52) el concepto de interpenetración en Parsons es fundamental pues designa “todo tipo de *superposiciones y entrecruzamientos* que acontecen en las prestaciones complejas que se intercambian los sistemas de funciones. [Y en este entendido,] este concepto hace posible integrar aspectos teóricos separados”. Así, según la lectura de este autor, la interpenetración que ocurre entre cultura-personalidad se lleva a cabo vía *socialización* y la relación entre cultura-sociedad mediante la *institucionalización*.

clase de oportunidades de aprender las orientaciones requeridas y tiende a desviarse de las expectativas [...] de conformidad con los criterios comunes en tanto [...] estos son relevantes para la definición de su rol”. Esto acarrea que el sistema procure corregir la *desviación* mediante *mecanismos de control social* pues ésta es una amenaza para la integración. Tales mecanismos implican la motivación de los actores a reaccionar frente a la desviación a manera de sanción de los comportamientos anormales y son una defensa y un ajustamiento con respecto a las tendencias a violar expectativas de roles (Parsons, 1999: 200).

La segunda posibilidad de desequilibrio en la interacción es fruto del correcto o fallido aprendizaje de las pautas culturales necesarias durante la socialización. Así,

podemos, según esto, decir que antes de que [un actor] haya aprendido una determinada orientación de rol, indudablemente tenderá a actuar según unos comportamientos que perturbarían el equilibrio de la interacción en su incumbencia del rol en cuestión. La *adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol* es un proceso de aprendizaje [...]. A este proceso lo llamaremos *proceso de socialización*, y al *proceso motivacional por virtud del cual se produce*, visto con arreglo a sus significación funcional con respecto al sistema de la interacción, *mecanismos de socialización*. Estos son los *mecanismos implicados en los procesos del funcionamiento “normal” del sistema social*. (Parsons, 1999: 199).⁴⁰

La socialización, sin embargo, también es definida como el conjunto de “procesos mediante los cuales se forman [en la personalidad] las estructuras motivacionales exigidas por la conducta en conformidad con [las] expectativas normativas sociales” (Parsons, 1999: 239). De tal modo, Parsons (1999: 201 y 209) está de acuerdo en que la socialización dura toda la vida de un individuo; y, al igual que Durkheim y Berger y Luckmann, enfatiza la relevancia de la *socialización infantil* frente a la *secundaria*.

⁴⁰ Las cursivas son nuestras.

La primera transcurre en la *escuela* y con los *grupos de pares* (Parsons, 1955: 35; Parsons, 1999: 220-221). Su relevancia, en contraste con la socialización secundaria, está dada por (a) lo “dramático” del suceso de la *inserción de un individuo en la lógica de roles* del sistema social; (b) las *características del infante* al ser socializado; (c) el *control* de alter (los padres) sobre la situación y la dependencia de ego al respecto; y (d) la formación de ego en relación con los *lazos afectivos que sustentan la estructura básica de su personalidad*.

Sobre el primer punto (Parsons, 1955: 42), el evento del nacimiento es traumático pues implica el paso de un “puro” organismo en el sentido biológico a un infante en el sentido sociológico lo cual requiere el aprendizaje de patrones nuevos y desconocidos; así, “debe imaginarse que actúan en unos roles no sólo los agentes socializadores sino también el socializando. Tal vez en el instante del nacimiento no lo haga así el niño; pero *casi inmediatamente se le adscribe un rol que incluye unas expectativas de su conducta* y casi enseguida de lo que se interpreta son sus expectativas” (Parsons, 1999: 202). Acerca del segundo y tercer punto, podemos enunciar con Parsons (1999: 207-208) las siguientes cualidades de los socializados: (1) su *plasticidad*, como su capacidad de aprendizaje de las pautas de acción; (2) su *sensibilidad*, pues generan vínculos con los egos con quienes interactúan y (3) su *dependencia*, como el punto de apoyo fundamental de la socialización que se explica por la indefensión de estos en tanto organismos que requieren de alimento, vestido y otros elementos para su protección; de esta forma, “el agente socializador se encuentra de modo inherente en posición de comenzar el proceso de socialización siendo el agente de las recompensas, [y] de los castigos” (Parsons, 1999: 208). Finalmente, con respecto al cuarto punto, Parsons (1955: 43), siguiendo a Freud, considera que el factor más importante en este periodo es el *attachment* del niño hacia la madre.

De allí puede llegarse a la conclusión de que es la *internalización de las pautas de orientación de valor*, que se incorporan a las expectativas de rol por el ego de los *agentes socializadores significativos*, lo

que constituye el elemento estratégico de esta *estructura básica de la personalidad*. Y precisamente debido a que estas pautas solo pueden adquirirse a través del *mecanismo de la identificación* y al hecho de que las pautas básicas de identificación se desarrollan *en la niñez*, se explica que la estructura básica de la personalidad sea *en la infancia tan estable e inmutable* (Parsons, 1999: 219).⁴¹

Una vez lograda la primera fase de la socialización, es posible decir que “existe ya una pauta de valores comunes que comparten el ego y el alter, especialmente la valoración de sus mutuas actitudes de efecto, de tal modo que [el niño] mira a los actos [...] como ‘expresiones’ de las actitudes apropiadas, y no simplemente como recompensas y castigos diferentes. En ambas partes existen ya unas normas precisas de conducta adecuada” (Parsons, 1999: 210). Sin embargo, aquí debe haber una transición hacia otro tipo de socialización que requiere la madurez del individuo y que se explica a través del *paradigma interacción-roles*. Esto significa que, en algún punto, las necesidades de la personalidad deben concordar con los requerimientos del sistema social que ha creado “nichos sociales que consisten en obligaciones a realizar [actividades] de maneras específicas” (Alexander, 2000: 42); es decir, los *roles*.

Para que exista esta coordinación sistémica interviene un tipo de socialización diferente a la primaria puesto que en la familia se juegan roles muy específicos (madre, padre, hermano, etcétera) y la sociedad demanda roles diferenciados, tales como los de un bombero, una secretaria o un ingeniero. De tal suerte que

una parte muy importante de este [nuevo proceso] consiste en la adquisición de la cultura adulta, más compleja, formada por conocimientos elaborados, habilidades técnicas y cánones de orientación expresiva, gustos y criterios de gusto. Cabe suponer que [el] mecanismo primordial de aprendizaje en estos procesos [...] es la imitación, puesto que en las sociedades superiores el nivel de complejidad y elaboración de lo que hay

⁴¹ Las cursivas son nuestras.

que aprender es tal que queda fuera de lugar toda cuestión de capacidad creadora individual (Parsons, 1999: 227).

Esta socialización se lleva a cabo, según Parsons (aquí coincide con Durkheim), durante la educación formal impartida a nivel primario y en las Junior High School. La escuela es vista como un microcosmos del mundo laboral adulto pues allí “el niño aprende a ajustarse a un sistema específico-universalista-adquisitivo, en una proporción mucho mayor que en el seno de su familia” (Parsons, 1999: 230); es decir, internaliza los modos de actuación de los roles que el sistema le ofrece. Las maneras en que esto puede ocurrir son diversas: por el interés del niño en alguna asignatura que está aprendiendo o por la significación que le otorga al rol de la maestra como objeto de identificación.

Con base en toda esta explicación podemos entender las críticas al estructural-funcionalismo en el sentido de que éste centra su atención en una idea de *orden como la coordinación sistémica* de elementos de *forma armónica*. En esta lógica,

la institucionalización perfecta acontece cuando las exigencias del sistema social acerca de los roles se complementan con los ideales culturales y cuando ambos, a la vez, satisfacen las necesidades de la personalidad. En otras palabras, *lo que la personalidad necesita*, en el caso ideal, *debería ser lo mismo que la cultura considera significativo*, y esto *debería concordar con los recursos que el sistema ha brindado* para lo que define como obligaciones apropiadas para un rol. Si existe esta armonía perfecta entre los diversos niveles de sociedad, la interacción individual será complementaria y no se producirá conflicto (Alexander, 2000: 46).

Lo relevante de Parsons en el estudio de la socialización es que no sólo hereda de forma palpable los vestigios de una tradición retomando problemas planteados por Durkheim sino también por Mead y, gracias a su lectura de Freud, la socialización se convierte, al menos en esta etapa de su carrera, en el eje de explicación de la posibilidad, continuidad y funcionamiento los sistemas de la sociedad, la cultura y la personalidad. En este marco, de los

autores revisados en esta tesis podríamos decir que es el único que dilucida una teoría, a mayor profundidad, sobre la socialización; por cuestiones de tiempo, espacio y propósito nosotros sólo hemos bosquejado los lineamientos generales de esta fase de su pensamiento.

Thomas Luckmann (1928 – 2016), Peter Berger (1929), Brigitte Berger (1928 – 2015) y Hansfried Kellner⁴²

La última revisión que nos concierne en este apartado comprende el trabajo de cuatro sociólogos de origen europeo cuya producción científica se instaló en EEUU. El texto guía es *La construcción social de la realidad*, obra coescrita por Peter Berger y Thomas Luckmann en 1967; en segundo lugar se encuentra *El dosel sagrado* (1969), libro publicado en solitario por Berger en el cual delinea un esbozo de teoría de la religión basado en los principales postulados contenidos en su libro con Luckmann.⁴³ En tercer puesto está el texto menos antiguo de los cuatro: una colaboración entre Peter Berger y su esposa Brigitte, en “Becoming a Member of Society- Socialization” (1991). Finalmente, tenemos “Matrimonio y la construcción de la realidad”, artículo que vio la luz en 1964 producto de la asociación entre Berger y Hansfried Kellner.

Agrupamos a estos autores en un mismo bloque debido a que comparten una propuesta sobre socialización cimentada un enfoque análogo de sociología del conocimiento⁴⁴ la cual precon-

⁴² No hemos encontrado la información correspondiente a Hansfried Kellner.

⁴³ El prólogo de *El dosel sagrado* (1969: 8-9) reconoce esto: “Este libro guarda una relación especial con *La construcción social de la realidad* [...], que escribí con Thomas Luckmann. En particular, los capítulos 1 y 2 constituyen una aplicación directa de la misma perspectiva teórica acerca de la sociología del conocimiento al fenómeno de la religión. [...] Ni qué [decir sobre] Luckmann [quien] en modo alguno debe ser juzgado responsable por lo que sigue.”

⁴⁴ No consideramos que entre los cuatro textos existan discrepancias fundamentales y por lo tanto la revisión se realiza en conjunto. Si uno va a cada escrito, seguro encontrará pequeñas disparidades las cuales tienen que ver, en

za que la actividad práctica del ser humano puede crear un tipo de realidad *sui generis*: la sociedad; la cual, una vez cristalizada, se impone a sus creadores a través de la socialización. En esta lógica, la producción y reproducción de la sociedad ocurre como un fenómeno dialéctico en un *continuum* de *externalización*, *objetivación* e *internalización* (Berger, 1969: 13-15; Berger y Luckmann, 2011).⁴⁵ En ella, los individuos se perfilan como productores (*externalización-objetivación*) y como productos de la sociedad (*objetivación-internalización*) pues

toda biografía individual es un episodio de la historia de la sociedad, que la precede y la sobrevive, La sociedad existía ya antes que el individuo naciera, y existirá después de que muera. Más aún, es dentro de la sociedad, y como resultado de un proceso social, donde el individuo se convierte en una persona, adquiere y mantiene una identidad y lleva a cabo los diversos

primer lugar, con que el único autor que colabora en todos los títulos es Peter Berger; de hecho, Luckmann deja de escribir sobre socialización pues su trabajo posterior se centra en el desarrollo de una teoría de la comunicación (Luckmann, 1996; Schützeichel, 2015: 133-181). En segundo lugar, se relaciona con el objetivo por el cual fue elaborado cada uno de los trabajos lo cual hace que algunos conceptos sean más enfatizados en unos o, incluso, relativamente olvidados en otros. Por ejemplo, el único escrito abocado completamente a la socialización es el artículo de los dos Berger; mientras tanto, el texto sobre el matrimonio y la construcción de la realidad resalta la idea de la resocialización, etcétera.

⁴⁵ La *externalización* debe ser entendida como el constante vuelco de los individuos hacia el mundo —en el sentido de su actividad física y mental— el cual tiene como consecuencia la institucionalización de estructuras sociales. En este sentido, “tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), [la sociedad] es un producto humano” (Berger y Luckmann, 2011: 71). La *objetivación* es el momento en que la actividad del ser humano, vía la habituación y tras adquirir historicidad, logra obtener un grado de solidez tal que se impone a los individuos a manera de facticidad. La vida social se vuelve institucional cuando adquiere características diferentes a la acción individual y contingente: “(por ejemplo, la paternidad, tal como se presenta a los hijos), se experimenta como existente por encima de y más allá de los individuos a quienes ‘acaece’ encarnarlas en un momento” (Berger y Luckmann, 2011: 78).

proyectos que constituyen su vida. El hombre no puede existir fuera de la sociedad (Berger, 1969: 13-14).

Si el hombre *no puede ser* fuera de la sociedad se debe a que es *en y por* ella que logra convertirse en humano, bajo el significado antropológico de la palabra: “el *homo sapiens* es siempre y en la misma medida *homo socius*” (Berger y Luckmann, 2011: 70). A diferencia de otros animales, el ser humano *no está determinado genéticamente*, más bien experimenta cierta apertura al mundo, o estado de “socialidad”. Este presupuesto (Luckmann y Berger, 2011: 64-72) consiste en que (a) los individuos no nacen siendo miembros de una sociedad; (b) pero sí lo hacen con una predisposición a vivir y producirse a través de sus relaciones con otros y (c) llegan a convertirse en individuos sociales cuando participan en la dialéctica de la colectividad.

Por el contrario, los animales no humanos entran al mundo “con impulsos muy especializados y firmemente orientados. Como resultado de ello, viven en un mundo que está determinado [...] por su estructura instintiva. Ese mundo está cerrado en lo que respecta a sus posibilidades; está programado, por así decir, por la propia constitución del animal” (Berger, 1969: 16). Así, la *predisposición a la socialidad* de los seres humanos tiene una estrecha relación con lo que Berger y Luckmann denominan el “carácter inconcluso del organismo humano” por lo poco especializado de su estructura biológica instintiva en comparación con otros seres vivos.

Aquí se inserta el debate sobre la *internalización*. Ésta cubre un objetivo primordial para la *continuidad de la sociedad*: que *las instituciones y estructuras del mundo objetivadas* sean reabsorbidas por las nuevas generaciones y lleguen a formar parte de sus conciencias (Berger, 1969: 28-29). De forma similar a Durkheim, para Luckmann y Berger *lo que se transmite* en la internalización es el *significado de las instituciones* —a manera de *conocimiento de sentido común*—⁴⁶

⁴⁶ El conocimiento de sentido común (Berger y Luckmann, 2011) se entiende como el cúmulo formado por las tipificaciones elaboradas socialmente y que el

entendiendo por institución toda “tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (2011: 74). Es importante recalcar esta doble dimensión: el de las *tipificaciones de acciones* habitualizadas y el de los actores en tanto *tipos de actores* en un mismo ambiente cultural, es decir, los *roles*.

Para que esto ocurra la sociedad *propone* un medio a través del cual se instruye a los individuos a vivir de acuerdo con sus programas institucionales vigentes: la *socialización*; la cual es definida como el *proceso* por el cual un individuo aprende a ser miembro de una sociedad consecuencia de su “inducción amplia y coherente [...] en el mundo objetivo” (Berger y Luckmann, 2011: 164). Esto significa que, en su calidad de nacido, el individuo se enfrenta a un entorno nuevo, con “el mundo social de sus padres [que es experimentado por él como una] realidad externa, muy potente y misteriosa. En el curso de la socialización, ese mundo se hace comprensible. El niño entra en él, se vuelve capaz de participar en él. Este mundo se convierte en su mundo” (Berger y Berger, 1991: 6).⁴⁷

Por supuesto, [este proceso] puede describirse psicológicamente [...] como un *proceso de aprendizaje*. Se inicia a la nueva generación en los significados de la cultura, se le enseña a participar en sus tareas establecidas y a aceptar los roles y las identidades que constituyen su estructura social. Sin embargo [...] el individuo no sólo aprende los significados objetivados sino que también se *identifica* con los mismos y es *moldeado* por ellos. Los incorpora a su interior y los hace sus significados. Se con-

individuo comparte con la generalidad de los miembros de la sociedad de la que es copartícipe. Este conocimiento le permite moverse y orientar su acción *típicamente*, y permanece útil hasta nuevo aviso, es decir, hasta que se presenta una situación nueva-problemática la cual habrá de ser resuelta con el conocimiento acumulado hasta el momento, más las respectivas modificaciones necesarias para resolverla.

⁴⁷ Traducción libre del original en inglés. Misma nota para el resto de las citas textuales que fueron consultadas en lengua inglesa y que son referidas a lo largo de esta investigación.

vierte en alguien que no sólo posee esos significados, sino que también los representa y los expresa (Berger, 1969: 28).⁴⁸

En este sentido la socialización ocurre como *un curso que inicia a los individuos en el mundo social* mediante técnicas de *aprendizaje*, haciendo que se *identifiquen* con la realidad instituida para, en última instancia, al absorberla, ser *moldeados* por ella. No obstante, más allá de esta descripción, ¿los teóricos de la construcción social de la realidad tienen una respuesta a *cómo ocurre*, en términos detallados, este proceso?

Berger y los demás autores siguen a Mead⁴⁹ al responder de dos maneras a esta pregunta. Por un lado apuestan por el *lenguaje* (Berger y Berger, 1991: 6-7; Berger y Luckmann, 2011) como *el principal vehículo* a través del cual el niño aprende a transmitir y conservar significado y conocimiento reconocidos socialmente; a pensar abstractamente; a adquirir la capacidad de reflexionar sobre el pasado y el futuro; y a tomar conciencia de sí mismo como persona. Además, los autores retoman de Mead la idea de “conversación de gestos significativos” y “conversación interiorizada”. Así, según Berger (1969: 30), el mundo se internaliza y construye en la conciencia del individuo a través de

la conversación con otros significativos (tales como padres, maestros, “pares”). Se mantiene el mundo como realidad subjetiva por el mismo tipo de conversación, sea con otros significativos análogos o diferentes (tales como esposas, amigos u otras relaciones). Si tal conversación se interrumpe (si la esposa muere, los amigos desaparecen o se abandona el medio social original), el mundo comienza a derrumbarse, a perder su plausibilidad subjetiva. En otras palabras, la realidad subjetiva del mundo depende del fino hilo de la conversación.⁵⁰

⁴⁸ Las cursivas son nuestras.

⁴⁹ Berger y Luckmann (2011: 162-231) lo advierten explícitamente al inicio del apartado “La sociedad como realidad subjetiva”.

⁵⁰ No obstante, se observa que la interpretación de los conceptos de Mead tienden hacia una lectura que implica una noción de “interacción cara a cara”,

Ahora bien, aunque estos teóricos están de acuerdo con que la socialización es un proceso que nunca puede completarse pues dura toda la vida del individuo (Berger, 1969; Berger y Berger, 1991), sí piensan que mantiene un esquema temporal y de escala de importancia. En ese entendido, la dividen en dos tipos: *socialización primaria* y *secundaria*.

La *socialización primaria*, vista por un observador externo, a decir de Peter y Brigitte Berger (1991: 5-6), aparece como la inculcación de patrones, los cuales dependen de los adultos a cargo de los niños, y de los grupos a los cuales aquellos pertenecen. Desde el punto de vista del niño, “estos patrones son experimentados en *un modo absoluto*. De hecho, existen razones para pensar que si no ocurriese así, el niño experimentaría perturbación y la socialización se vería interrumpida” (Berger y Berger, 1991: 6). En este tenor, “se advierte [...] que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la primaria” (Berger y Luckmann, 2011: 164).

Las causas por las que esto es así son diversas: en primer lugar, en esta clase de socialización no sólo entra en juego el papel cognoscitivo —el de una herencia de conocimientos sociales transmitida por la generación adulta— sino interviene el aspecto afectivo. Las primeras fuentes de aprendizaje del niño son las de su ambiente familiar, un núcleo de otros “verdaderamente” significativos los cuales filtran el mundo para él y con los que se identifica. De hecho, la internalización se concreta “sólo cuando se produce la *identificación*. El niño acepta los ‘roles’ y actitudes de los otros [...], o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo [...] El yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para

más que una de tipo pragmático cuya presencia es, como ya dijimos, más significativa en su obra.

con él los otros significantes” (Berger y Luckmann, 2011: 165).⁵¹ En segundo lugar, la socialización se experimenta con esa fuerza debido a que los adultos dominan la situación y ocupan una posición privilegiada de control. En tercero, porque el niño recién llegado al mundo ignora que existen patrones culturales alternativos a los que recibe de su familia (Berger y Berger, 1991).

La *socialización secundaria*, por su parte, es la internalización de mundos sociales instituidos cuyo carácter se encuentra delimitado por la *división del trabajo* y la *distribución social de conocimiento* referida a ella. De este modo podemos decir que “es la adquisición de conocimiento específico de ‘roles’, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (Berger y Luckmann, 2011: 73).⁵² La diferencia cardinal entre la socialización infantil y la secundaria es que ésta última tiende a ser menos congruente, se presenta con menor fuerza y es menos “efectiva”. Esto es así pues las internalizaciones secundarias se enfrentan a un problema particular: el del grado de coherencia entre lo internalizado en las etapas previas de aprendizaje y lo nuevo. Aquí los autores introducen el problema de la *resocialización*. Ésta equivale a una ruptura en la biografía del individuo la cual provoca que reinterpretar sus experiencias pasadas y presentes con base en ella y es por eso que tiene la capacidad de poner en duda los cimientos de su socialización primaria. Un ejemplo paradigmático es el del matrimonio (véase Berger y Kellner, 1964).

El posible *éxito de la socialización* radica en alcanzar el grado máximo de *simetría entre la realidad objetiva y la realidad que los individuos asumen como suya: la realidad subjetiva o internalizada*. El éxito en términos totales es imposible; no obstante, según estos autores, la

⁵¹ Aquí está un postulado de Mead sobre la emergencia del *self*: el *role taking*.

⁵² Los autores de *La construcción social de la realidad* (2011: 173) admiten que no toda la socialización secundaria está relacionada con la división del trabajo sino que existen otras formas. Sin embargo, en su análisis sólo señalan la *resocialización* y no abundan en nada más. En este punto observamos su veta durkheimiana con respecto a la herencia del problema de la *división del trabajo* como eje de la explicación sobre toda *socialización secundaria*.

sociedad requiere que se internalicen *los significados más importantes* para que ésta pueda mantenerse como una empresa viable.

Esto adquiere mayor sentido en el contexto de la necesidad que la sociedad tiene de poner en marcha mecanismos de *legitimación*⁵³ para que su *reproducción* sea posible. Estos son de carácter objetivo y subjetivo, y la *vía subjetiva* más importante para *mantener la legitimidad* es la socialización. “El mundo tiende [...] a que se lo dé por sentado. La socialización logra éxito en tanto se internaliza esta cualidad. No basta que el individuo considere los significados fundamentales del orden social como útiles, convenientes o correctos. Es mucho mejor [...] para la estabilidad social que los contemple [...] como parte de la naturaleza universal de las cosas” (Berger 1969: 38-39).

Bajo estos presupuestos, el *fracaso en la socialización* acontece cuando prima la asimetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Este tipo de “fallo”, a decir de Berger y Luckmann (2011: 203) “es muy poco frecuente y se limita a los casos de individuos con [...] una patología orgánica extrema”. Lo que sucede es que, en diferente escala, haya socialización con poco éxito debido, al menos, a cuatro razones. En principio, como consecuencia de *accidentes biográficos*; ejemplo de esto es el estigma sufrido por niños con alguna discapacidad. En segundo lugar, puede ocurrir que durante la socialización primaria se de una *heterogeneidad*⁵⁴ tal en los elencos socializadores que perturbe la internalización *normal* de

⁵³ La sociedad necesita legitimarse porque el mundo social es considerado un ordenamiento de experiencia: un *nomos* (Berger, 1969) que impone orden y sentido a la experiencia individual. Éste es de índole colectivo y de carácter totalizador; y, por lo tanto, *mantiene el mundo*. Así, participar en la sociedad equivale a cohabitar en un *nomos*, compartir su conocimiento o “vivir una vida ordenada y significativa. La sociedad es el guardián del orden y el significado, no sólo en el plano objetivo, sino también en el subjetivo” (1969: 35).

⁵⁴ Por heterogeneidad los autores (2011: 207) se refieren a que “pueden existir situaciones en las que todos los otros significantes de la socialización primaria mediatizan una realidad común desde perspectivas muy diferentes. [...] Las consecuencias se producen cuando las diferencias entre los otros significantes corresponden a sus tipos sociales más que a sus idiosincrasias individuales”.

patrones específicos destinados a los individuos; por ejemplo, un niño quien frente a pautas masculinas y femeninas provenientes de ambos padres, internaliza las tipificaciones procedentes de su madre y tiende hacia la homosexualidad.⁵⁵ En tercero, porque en las primeras etapas el niño puede internalizar la *realidad mediatizada de mundos agudamente discrepantes*; como cuando un individuo recibe al mismo tiempo educación de sus padres, de una clase acomodada, y de su niñera, de clase baja. Finalmente, por discrepancias insalvables entre la socialización primaria y la secundaria.

Para terminar la revisión de este despliegue teórico, y en general con este apartado, podemos decir que observamos una tensión entre concebir al individuo socializado en términos de *pasividad*—piénsese en la terminología en conexión con el “éxito” y “fracaso”; en la supuesta necesidad que tiene la sociedad, en términos teleológicos, de socializar a los individuos hacia cierta tendencia, etcétera— y de *agencia*. A este último respecto es Berger en solitario quien intenta dar una respuesta a estas objeciones. Su primer alegato es que, en la dialéctica de la sociedad, *la internalización es sólo una fase* cuyo sentido se completa en conjunto con las otras dos. Su segundo argumento radica en que al asumir el mundo objetivado, el individuo no sólo lo internaliza pasivamente sino *lo apropia de manera activa*. Y, finalmente, el tercer punto tiene que ver con la idea de la colaboración del individuo en la *reproducción de la sociedad*; según él (1969: 32), éste “debe continuar participando en la conversación que lo sustenta como persona en su biografía en marcha. Vale decir que el individuo continúa siendo un *coproductor* del mundo social, y por ende de sí mismo. Por pequeño que sea su poder para cambiar las definiciones sociales de la realidad, debe al menos continuar asintiendo a aquellas que lo determinan como persona”.⁵⁶

⁵⁵ El ejemplo es de Berger y Luckmann (2011: 207-208).

⁵⁶ Sobre este punto cabe ver la conexión con un apunte que Durkheim (1976: 258) ya había hecho en *La educación moral* a propósito de su idea de autonomía individual: “Hasta ahora hemos presentado la moral como un sistema de normas externas al individuo, que se le imponen desde fuera, no tanto por la fuer-

En términos generales, la virtud de estos autores es que a pesar de ofrecer una explicación somera sobre socialización — con relación al despliegue teórico evidente de Parsons o al nivel de detalle de Mead—, recuperan las aportaciones del discurso sociológico y le añaden una perspectiva “interpretativa” o fenomenológica por medio de las reflexiones de Alfred Schütz en torno al conocimiento de sentido común y el mundo de la vida cotidiana. Con esta perspectiva de sociología del conocimiento, Luckmann, los dos Berger y Kellner vuelven a hacer de la socialización un problema nodal para explicar las posibilidades de “construcción de la realidad”.

1.1.2 La socialización en el lenguaje clásico de la sociología

Para concluir el primer objetivo que nos planteamos debemos elaborar un recuento que nos ayude a observar las convergencias que sobre el problema de la socialización resultan entre los autores analizados. Con este propósito presentamos el siguiente cuadro comparativo en donde enlistamos cada uno los subproblemas enunciados en la introducción de este capítulo y trabajados en la revisión de los autores; a cada uno de ellos hemos localizado la que, según nuestra lectura, es la respuesta que dan los teóricos de la socialización. Además, en la última columna de la derecha postulamos diez corolarios construidos después de analizar la peculiaridad de las propuestas y que, en su conjunto, engloban la visión clásica sobre la socialización.

za material, sino en virtud del ascendiente que hay en ellas. No es menos verdad que desde esta perspectiva la voluntad individual aparece como regida por una ley que no es obra suya. No somos nosotros los que hemos hecho la moral. Es verdad que, en nuestra calidad de partes de esa sociedad que la elabora, *concurrimos en cierto modo a la elaboración que la hace brotar*; sin embargo, es bastante escasa la parte que le corresponde a cada generación en la evolución moral”.

La concepción clásica de la socialización					
Sub-problemas	Durkheim	Mead	Parsons	Luckmann, Peter y Brigitte Berger y Kellner	Corolarios
[1] Función discursiva	La educación escolar pensada como <i>socialización metódica</i> resuelve el problema de las tendencias egoístas del individuo en contra de moralidad de la colectividad (Durkheim, 1976: 210; citado por Usátegui, 2003: 183).	Según Mead (1953: 49), el campo de estudio de la psicología social es el surgimiento del pensamiento y el <i>self</i> con relación al grupo social y no al contrario.	Respuesta al <i>problema hobbesiano del orden</i> basada en el éxito de la socialización de los individuos en los valores y roles del sistema social, lo que permite la subsistencia de éste (Wrong, 1961; Giddens, 1986).	La <i>internalización</i> , a través de la socialización, posibilita la dialéctica social (<i>externalización</i> y <i>objetivación</i>) al concebir al individuo como <i>productor</i> y <i>producto social</i> (Berger, 1969: 13-15; Berger y Luckmann, 2011).	[1] Propuesta de solución a la dicotomía individuo-sociedad como la función discursiva del problema de la socialización en el cuerpo de cada planteamiento teórico.
[2] Emergencia de los individuos en sociedad	Para Durkheim (1976: 35-57) el ser humano es una suerte de <i>homo dúplex</i> . Su parte social es la más importante pues lo convierte en humano (en un sentido antropológico) y le da posibilidades de <i>individualizarse</i> .	La <i>interacción individuo-entorno</i> , el <i>grupo social preexistente</i> , y el <i>lenguaje</i> son los prerequisites sociales —sumados a las propiedades biológicas de los seres humanos— para la aparición del <i>sí mismo</i> (Mead, 1953: 193-218; 88-90; 108-117).	El <i>sistema de la personalidad</i> sólo puede realizarse a través de su <i>participación en el sistema social</i> . Antes de eso, el individuo es sólo un "puro organismo". A la inversa, el <i>sistema social necesita integrar personalidades</i> (Parsons y Shils citados por Turkel, 1990: 604-605).	El ser humano no nace miembro de la sociedad, está predispuesto a la <i>socialidad</i> . Es el <i>vivir en grupo e internalizar conocimiento</i> lo que lo hace humano en un sentido antropológico (Luckmann y Berger, 2011: 64-72).	[2] Postulación de una visión total y casi determinante de lo social —como forma de contrarrestar determinismos biológicos y psicológicos— para la emergencia de los individuos.
[3] Socialización como proceso	La educación (Durkheim, 1976: 98) es un tipo de acción <i>sui generis</i> ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas para inculcar en éstas lo <i>mínimo necesario</i> para la <i>continuidad de la sociedad</i> .	La socialización es pensada como <i>internalización de la conversación de gestos significativos</i> (lenguaje) y como <i>role taking</i> (tomar el lugar del otro) a través del <i>play</i> y el <i>game</i> (Mead, 1953: 108; Tomasini, 2010: 149-150).	En un proceso de <i>aprendizaje</i> en el cual los actores <i>adquieren</i> , a través de <i>mecanismos de identificación e imitación</i> , las <i>orientaciones precisas</i> para ejercer satisfactoriamente un <i>rol</i> en un sistema de interacción y en el sistema social general (Parsons, 1999: 201; 209 y 239).	Inducción amplia y coherente de los individuos en sociedad la cual ocurre por (1) <i>aprendizaje</i> , (2) <i>identificación</i> y (3) <i>modelación</i> . Y a través del <i>lenguaje</i> y la <i>conversación interiorizada</i> (Berger y Luckmann, 2011: 164; Berger, 1969: 28-30).	[3] Definición de la socialización como un proceso, sin llevar a cabo una descripción minuciosa y suficiente de los mecanismos concretos, las modalidades, y las condiciones de posibilidad en que habría de ocurrir.
[4] Socialización primaria	Ocurre en la <i>familia</i> y en la <i>escuela</i> . En la familia se aprenden las <i>herramientas rudimentarias</i> para la vida social mientras en la escuela se forma a los individuos para conducirse en la <i>vida moral</i> (Durkheim, 1976: 184).	A través del <i>play</i> los niños tienen la oportunidad de <i>internalizar los roles sociales</i> pues ensayan, en entornos micro-sociales, asumir diferentes perspectivas (Mead, 1953: 176-195).	Se produce por <i>identificación</i> del niño con los <i>roles familiares</i> durante su <i>inserción en sociedad</i> ; la que, por las condiciones en que se genera, produce una estructura básica de la personalidad inmutable y estable (Parsons, 1955: 35; 1999: 219-221).	Esta socialización se experimenta como <i>absoluta</i> al estar vinculada con el fenómeno de la <i>afectividad e identificación</i> por parte del niño hacia sus <i>otros significativos</i> (Berger y Berger, 1991: 6; Berger y Luckmann, 2011: 164).	[4] Apuesta por la coherencia y lo absoluto de la socialización primaria, infantil o familiar frente a cualquier tipo de socialización posterior.
[5] Socialización secundaria	Ocurre durante la educación escolar que en algún momento se vuelve <i>diferenciada</i> para reproducir la <i>división del trabajo</i> en las sociedades modernas (Durkheim, 2007:94-95).	Mediante el <i>game</i> los niños de mayor edad aprenden a anticipar la conducta de los otros y a actuar en consecuencia (Mead, 1953: 176-195).	La que transcurre en la <i>escuela</i> , en donde se instruye al niño para <i>aceptar un rol específico</i> dentro del <i>sistema social</i> y continua en la educación impartida en las <i>Junior High School</i> . (Parsons, 1999: 227-230).	Basada en (1) la <i>división social del trabajo</i> y (2) la <i>distribución social del conocimiento</i> correspondiente a ella. La <i>resocialización</i> es otro tipo de socialización secundaria. (Berger y Luckmann, 2011: 73; 195; 202).	[5] Delimitación de la socialización secundaria de forma predominante en términos de diferenciación funcional sin tomar en cuenta otras posibilidades.
[6] Integración normativa	La <i>moral (espíritu de disciplina, adhesión a los grupos e inteligencia moral)</i> (Durkheim, 1976: 191-274) sería la base para la igualdad y ciudadanía republicana lo cual generaría, en última instancia, <i>integración social</i> .	En última instancia, el ideal comunitario de <i>solidaridad y entendimiento</i> para el advenimiento de la <i>democracia</i> se llevaría a cabo a través del <i>role taking</i> (Mead, 1953: 250 y ss; Schützeichel, 2015: 113-115).	La <i>integración del sistema social</i> se da por la interrelación entre <i>sociedad, cultura y personalidad</i> . La <i>interpenetración</i> entre <i>cultura y personalidad</i> mediante la <i>socialización</i> (Parsons, 1999: 28-29).	Integración de los individuos como <i>reproductores competentes del nomos social</i> (Berger 1969: 35).	[6] Presunción de que los individuos socializados serían una pieza clave para la integración normativa de la sociedad.
[7] Reproducción social	En la <i>escuela</i> es posible la <i>reproducción social</i> pues allí la sociedad busca la <i>transmisión del contenido institucional</i> y produce la <i>homogeneidad y diversidad</i> que necesita para existir (Durkheim, 1976: 97; 2012b).	---	La norma del sistema social es el <i>principio de auto-subsistencia</i> el cual necesita para ello (1) la <i>reproducción biológica</i> y (2) la <i>socialización de la nueva generación</i> (Parsons, 1999: 30).	La sociedad necesita <i>legitimarse en términos subjetivos</i> . Esto se logra cuando los individuos consiguen <i>internalizar</i> el mínimo necesario de <i>significados institucionales</i> que la colectividad requiere.	[7] Apuesta por la socialización como uno de los principales mecanismos a través de los cuales sería posible la continuidad de la sociedad, es decir, su reproducción.
[8] Éxito, desvío y anomalía	El éxito es posible pues la socialización es parangonable con la <i>hipnosis</i> , se enfrenta con un individuo a manera de <i>tabula rasa</i> . Los individuos "desviados" son aquellos que <i>rehúsan seguir la norma</i> , y no precisamente porque no hayan tenido oportunidad de aprenderla (Durkheim, 1976: 110 y 195).	---	El <i>desvío</i> se presenta cuando un individuo <i>actúa motivado de forma contraria al rol</i> que le ha sido asignado. Para él, el sistema tiene <i>mecanismos de control</i> basados en (1) el <i>aprendizaje de pautas</i> (socialización) o (2) la <i>sanción por parte de los egos</i> a nivel de la interacción (Parsons, 1999: 199).	El éxito es en función de la <i>simetría</i> entre la <i>realidad objetiva y la subjetiva</i> . La anomalía ocurre por (1) <i>accidentes biográficos</i> , (2) <i>heterogeneidad de perspectivas</i> , (3) <i>socializaciones contradictorias</i> y por (4) <i>discrepancias entre socialización primaria y secundaria</i> . (Berger y Luckmann, 2011: 203-208).	[8] Consideración del proceso de socialización en términos de éxito/fracaso y dificultad para integrar la heterogeneidad al conceptualizara como desvío o anomalía.
[9] Contenidos que se interiorizan	La <i>moral laica</i> y las <i>instituciones</i> : estados físicos, intelectuales y morales que requiere una sociedad política determinada (Durkheim, 1976: 96-97)	La <i>conversación de gestos significativos</i> (el lenguaje) y, en consecuencia, una <i>multiplicidad de perspectivas (roles)</i> y la perspectiva del <i>otro generalizado (normas sociales)</i> . Al final, las <i>instituciones</i> (Mead, 1953: 184; 174-175; 278).	La cultura, en un sentido amplio. Específicamente, los <i>roles sociales, orientaciones valorativas, pautas de acción</i> a manera de <i>disposiciones de necesidad</i> (Parsons, 1999: 27).	El <i>significado de las instituciones (tipificación de acciones y tipos de actores o roles)</i> a manera de <i>conocimiento de sentido común</i> (Luckmann y Berger, 2011: 74).	[9] Observación hacia el contenido de la socialización en términos abstractos que destacan, en mayor medida, la fuerza de las estructuras sociales ante los individuos.
[10] Concepción del individuo	El individuo se <i>identifica e imita</i> lo que se le enseña. La única pauta de <i>autonomía individual</i> estaría dada por la <i>reflexividad de sus prácticas morales</i> , consecuencia de la <i>enseñanza de sociología</i> en la escuela (Durkheim, 1976: 266-274).	Concepción del individuo más <i>contingente</i> pues es pensado como un <i>yo múltiple</i> que es resultado de la <i>interacción con el entorno</i> y al contar con <i>conciencia reflexiva</i> puede resolver problemas pragmáticamente (Mead, 1953: 54; Dubar citado por Tomasini, 2010: 139).	El sistema psíquico es un sistema producto de la relación con la cultura y la sociedad cuyo foco de integración es la <i>relación de un organismo vivo con la personalidad</i> . La <i>agencia</i> durante la socialización estaría del lado de los <i>padres, la escuela y los pares</i> (Parsons, 1955: 42).	Tensión entre <i>pasividad y agencia</i> ; a favor de ésta, los argumentos son en torno al <i>individualismo metodológico</i> de los autores al defender que (1) la <i>internalización</i> es sólo un momento en la <i>dialéctica social</i> , (2) los individuos <i>no sólo absorben sino apropian</i> y (3) <i>deciden reproducir</i> (Berger, 1969: 32).	[10] Propuesta de una visión acotada sobre la agencia de los individuos, cuya tendencia es considerar al ser humano como pasivo, receptor de toda transmisión cultural y el cual una vez que ha interiorizado algo se inclina a mantenerlo de esa forma.

Cuadro 1. Comparación entre las respuestas que dan a los diez *sub-problemas* los teóricos clásicos de la socialización.

1.2 REFLEXIONES EN TORNO A LOS LÍMITES Y LAS APORTACIONES DE LA MIRADA CLÁSICA

A lo largo de este capítulo tratamos de reconstruir la forma en cómo la socialización ha sido pensada desde de la teoría sociológica clásica. Lo hemos hecho elaborando una lectura de cada una de las propuestas de los autores seleccionados, comprándolas y postulando una síntesis; esto nos ha permitido concluir que las convergencias al problematizar la socialización son suficientes para sostener que todos ellos *comparten preguntas* alrededor del problema y ofrecen respuestas *equivalentes*.

A continuación sigue una parte medular de la investigación. Habremos de reflexionar en torno a las implicaciones de tal problematización y de confeccionar una crítica a la *concepción clásica de la socialización*. Aclaremos desde ahora que, a pesar de poder estar más de acuerdo con alguna propuesta que con otra, no haremos observaciones particulares a cada autor sino a la *mirada en general*. Esto no significa que en ciertas ocasiones no llevemos a cabo matices con respecto a un armazón teórico en específico o comparemos cierto punto de vista con algún otro; lo que queremos decir es que, en lo general, las deficiencias o desaciertos que encontramos en la problematización clásica —en el sentido de preguntas no respondidas a cabalidad— aplican para todos los autores, en el entendido de que los vemos como un grupo de teóricos que, a pesar de sus diferencias temporales y espaciales, por un lado, y de tradición científica, enfoque metodológico y lenguaje conceptual, por otro, comparten una forma similar de pensar la socialización que pueden ser concebidos como una sola *mirada*.

A este respecto, desde las ciencias sociales como desde la interdisciplina han llovido críticas severas a esta concepción. Por ejemplo, en sociología, Danilo Martuccelli y Katya Araujo (2010: 79-82), al buscar un marco conceptual adecuado para el abordaje

de los procesos de individuación, discuten en contra de lo que llaman el modelo del *personaje social*, base explicativa de todas las teorías sociológicas sobre la socialización, según los autores. Éste defendería que individuos, en toda su diversidad, acciones y experiencias, pueden explicarse en relación con el lugar que ocupan en la sociedad. En este prototipo teórico, “cada individuo ocupa una posición y su posición hace de cada uno de ellos un ejemplar a la vez único y típico de las diferentes capas sociales [...]; se encuentra inmerso en espacios sociales que ‘generan’, a través de un conjunto de ‘fuerzas’ sociales, sus conductas y vivencias (y poco importa la noción empleada para dar cuenta de este proceso)” (Martuccelli y Araujo, 2010: 80). Además, actor y sistema, serían vistos como las dos caras de una misma moneda; como si, por efecto de una socialización exitosa, los individuos se fusionasen con la sociedad de la que forman parte.

En respuesta a este arquetipo burdo del *personaje social* —el cual puede resumir algunas proposiciones encontradas en la *concepción clásica de la socialización*—, ⁵⁷ lo autores (2010: 80) piensan que su insuficiencia estaría demostrada en el sentido de que, en las sociedades contemporáneas, “los individuos no cesan de singularizarse y este movimiento de fondo se independiza de las posiciones sociales, las corta transversalmente, produce el resultado imprevisto de actores que se conciben y actúan como siendo ‘más’ y ‘otra cosa’ que aquello que se supone les dicta su posición social [; y así es como] los individuos se rebelan contra los casilleros sociológicos.”

Desde un ángulo muy diferente, algunas versiones de psicología y antropología cognitivas han presentado objeciones en

⁵⁷ Piénsese, por ejemplo, en las afirmaciones de Durkheim (1976: 110) sobre la socialización como un proceso a manera de *hipnosis*, donde el niño es “sumamente sugestionable” y “se muestra muy accesible al contagio”; o en la afirmación de Berger (y Berger, 1991: 6) según la cual los niños experimentan la *socialización primaria* “en un modo absoluto”; así como en el lenguaje de la *anormalidad* cuando tanto Parsons como Durkheim y Luckmann y Berger hablan sobre los “fallos” de la socialización.

contra de la *forma clásica* de pensar este problema. A propósito de esto, Lahire (2005b) revisa programas de corte naturalista provenientes de estas disciplinas que, para explicar el origen del conocimiento y el funcionamiento de la mente, buscan demostrar la existencia de estructuras cognitivas universales basadas en una supuesta naturaleza biológica. Por ello, dichos programas no están de acuerdo con que el conocimiento sea un producto social y varíe históricamente, y para argumentar a su favor llevan a cabo una discusión frente a lo que llaman el *modelo de la cera blanda* o de la *copia idéntica* de la *socialización*. El reproche general consiste en que las teorías culturalistas proponen un *ideal-tipo* de transmisión pasivo en donde los individuos serían una especie de cera moldeable al antojo de la sociedad.

Así, según Gérard Lenclud, uno de los detractores de la socialización,

frecuentes son los [sociólogos] que evocan las disposiciones prescriptivas, los marcos normativos y las diversas instituciones educativas o, más aún, los ritos ligados a la infancia desde el nacimiento hasta la edad adulta. En todo lo cual se encuentra lo que el niño debe ser: el producto de una escultura. El escultor social, que socializa, o el cultural, que culturaliza, le procura una forma provista de sentido a un ser en devenir que, propiamente hablando, será una creación. Para usar un término cómodo, la construcción social de la infancia monopoliza el interés [de los científicos sociales] (citado por Lahire, 2005: 254-255).

De esta manera, no hay que ser observadores detallistas para notar que tanto Martuccelli y Araujo, por un lado, como los antropólogos y psicólogos con los que dialoga Lahire, por otro, al reprochar la inutilidad de la idea de socialización recurren a una representación general —aunque acotada— de la *versión clásica* y, en eso estamos de acuerdo, caduca del problema. Pero, si es inoperante, ¿por qué seguir hablando de socialización? ¿No valdría la pena desechar el problema como hacen Martuccelli y Araujo (2010) y plantear uno completamente nuevo?

Pese a que la idea del “borrón y cuenta nueva” es atractiva; la evidencia nos advierte no hacerlo. Por un lado, los hechos sociales tales como la lengua, la religión, el matrimonio, etcétera, tienen una vida social más larga que la de los individuos (Durkheim, 2012; 2006; Berger, 1964; Dubet, 2013: 94); pues mientras nosotros nacemos y morimos, aquellos permanecen por generaciones y es difícil pensar que los individuos no se producen a sí mismos y a los demás dentro de una colectividad por medio de mecanismos sociales específicos, conscientes e inconscientes, buscados y no buscados; partir de otro presupuesto sería, como diría Marx (1991: 33), hacer robinsonadas. En este sentido, estamos de acuerdo con Dubet (2013: 117) cuando afirma que, “hoy como ayer, los individuos se socializan, y costaría imaginar que fuese de otra manera. Lo que cambia es que la socialización ya no puede ser pensada como el mecanismo de anclaje de los individuos en la sociedad por la continuidad de valores, los roles y las personalidades gracias al papel de las instituciones”.

No obstante ésta ha sido la *función discursiva* que, históricamente, ha jugado la socialización dentro de los diversos esquemas teóricos que la problematizaron.⁵⁸ Pues ésta, “independientemente de que haya sido trabajada en forma de teoría, escuela o paradigma [...] se ha utilizado para comprender las relacio-

⁵⁸ Esto mismo advierte Galindo (2008) quien, al esbozar un intento contemporáneo de integración teórica, propone un nivel de complementación entre el concepto de comunicación (Luhmann) y el de *sentido práctico* (Bourdieu) para replantear éste último como un *acoplamiento estructural* entre sociedad y sistemas psíquicos. A este propósito dice que, “para dar cuenta de este proceso de aprendizaje, la sociología ha hecho uso del concepto de socialización. [Sin embargo,] hay que tener cuidado con el uso de este concepto ya que todavía está muy influido por premisas propias del estructural funcionalismo. En esta versión, la socialización era vista como el proceso mediante el cual los criterios sociales terminaban por imponerse a las pulsiones humanas. Era, pues, empleada para explicar la integración normativa de la sociedad. [...] Este concepto de socialización fue duramente criticado. No obstante, [...] dicha versión es muy socorrida en investigaciones sociológicas contemporáneas” (Galindo, 2008: 86).

nes que vinculan la llamada tipicidad desprendida de algún orden normativo, con la variación de las versiones singulares, individuales y colectivas” (León, 1999: 67). Lo cuestionable no es recurrir a esta categoría como una forma de vencer la dicotomía clásica individuo/sociedad; sino, al hacerlo, presuponer que la sociedad funciona como un orden normativo que requiere del consenso y, para ello, de *integrar individuos* a una lógica de reproducción cuasi-perfecta de normas, valores, moral e instituciones que se postulan como los necesarios para que esto pueda ocurrir.

Ésta, por ejemplo, es la forma en que lo hacen Durkheim y Parsons. Para el primero la misión de la *educación moral* es lograr que los individuos *sientan* a la sociedad en cada acto que realicen, y que interioricen las categorías necesarias para la integración de una sociedad democrática. Para el segundo se trata de alcanzar la *coordinación sistémica* entre cultura-sociedad-personalidad generando en los individuos la adquisición de rol necesaria, así como las pautas de acción adecuadas. En el caso de Mead vemos esto en su propuesta normativa del “mutuo entendimiento” entre los individuos de una *comunidad democrática*, fruto de la emergencia de *selves* inteligentes, que han aprendido el lenguaje y los roles sociales y, en ese sentido, pueden “tomar el lugar del otro”. Por último, Luckmann, los dos Berger y Kellner ofrecen una respuesta similar al postular la socialización como parte de la lógica de *internalización* que cumple con el papel de hacer de los individuos reproductores competentes del nomos social.

Nosotros seguimos a Giddens (1986), Turkel (1990) y Wrong (1961) al considerar que la sociedad *funciona* sin consensos normativos, y continúa operando sin, intencionalmente, “convencer” a los individuos a seguir la tan supuesta “causa” por la subsistencia, si es que tal causa existiese de forma explícita como suele ser presentada. Además, secundamos a Dubet (2013: 188) al afirmar que “la integración social entendida como el ajuste de la personalidad, la estructura social y los valores cardinales de la sociedad vacila peligrosamente”; aunque quizá sea correcto pre-

guntarse si “vacila más que ‘antes’ o somos nosotros más sensibles a esta vacilación”.

Otra fuente de comentarios críticos sobre la *visión clásica* tiene que ver con el postulado que enfatiza la **determinación social de los individuos** al presentarlos como seres *sobre-socializados*, olvidando la influencia de aspectos psicológicos y biológicos que pueden afectar tal socialización. Wrong (1961), Waskler (1991) y Lahire (2005b) coinciden con que la concepción clásica dejó fuera estos elementos de sus respectivas problematizaciones. En nuestra revisión observamos que el único que hace énfasis a tales aspectos es Mead,⁵⁹ por una parte, y, en algún sentido, Parsons, por otra.⁶⁰ Sin embargo, tanto él como Durkheim y los dos Berger, Luckmann y Kellner, dan la impresión de conceptualizar un individuo *sobre-determinado* que al ser una especie de *tabula rasa* o *empty bucket*,⁶¹ absorbería de forma completa los contenidos sociales y lo que desplegaría en su actuar sería simplemente la reproducción de estos aspectos objetivos que ha internalizado.

La reticencia de Durkheim (2006), por ejemplo, a tomar en cuenta el aspecto psicológico estaría dada por su propósito de delimitar el objeto de estudio de la sociología y distinguirse de otras disciplinas. En este sentido, tenemos en cuenta que el *punto de vista* de todos estos autores fija su forma de pensar el problema, y en tanto sociólogos intentan alejarse de explicaciones naturalistas y psicologizantes. Esto lo comprendemos y estamos de acuer-

⁵⁹ Al hacer énfasis a la importancia del entorno y la capacidad biológica de los individuos de producir gestos.

⁶⁰ Al haber incorporado a su propuesta fundamentos del psicoanálisis freudiano.

⁶¹ La expresión viene de Waskler quien al elaborar una crítica a la propuesta de Peter y Brigitte Berger sobre su idea de socialización, está de acuerdo con que ellos repiten este desacierto pues piensan que los niños aceptan los patrones culturales en términos absolutos y se pregunta al respecto: “¿Pueden los niños experimentar el mundo en términos absolutos? Y aún respondiendo que sí, ¿deben hacerlo? La excesiva dependencia de la noción de socialización [en estos términos] impide la posibilidad de hacer si quiera tal pregunta” (Waskler, 1961: 17).

do en lo general; no obstante, explicitar un punto de partida no los exime de borrar por completo el rastro de estos y otros elementos necesarios para pensar la socialización —es decir, el de individuos que vienen al mundo como entes orgánicos y desarrollan capacidades socio-culturales y psicológicas—,⁶² o de, por lo menos, admitir su desconocimiento sobre el caso y advertir los límites de su enfoque a fin de no postular una idea de individuo *como sólo y enteramente producto de las constricciones sociales*. Esto en consonancia con que

la sociología moderna, después de todo, se originó como una protesta en contra de las miradas parciales sobre el ser humano, contenidas en doctrinas tales como el utilitarismo, la economía clásica [y] el darwinismo social [...]. Todos los grandes sociólogos del siglo XIX y principios del XX vieron como una de sus mayores tareas la de exponer la irrealidad de abstracciones tales como la del *homo economicus*, perseguidor de ganancias, de la economía clásica; del *animal político*, buscador de poder, de la tradición maquiavélica en ciencia política; del *hombre egoísta*, en busca de su seguridad, de Hobbes y Darwin; del *sexual* o *libidinal*, buscador de placer en la tradición freudiana; incluso, del *hombre religioso*, buscador de Dios, de los teólogos. Sería irónico si resultara que todos ellos contribuyeron solamente en la creación de *otra abstracción cosificada*: la de un *hombre socializado*, el buscador de “estatus”, de nuestros sociólogos contemporáneos (Wrong, 1961: 190).

En relación con esta tendencia se encuentra otro desacierto en la visión clásica: la de la poca atención que ha prestado a clarificar ***cómo ocurre la socialización***. Todos los autores recurren a la noción de *proceso* o a la de *mecanismo*. Sin embargo, no ofrecen una explicación detallada sobre estos. Más bien, la socia-

⁶² Para vencer las aporías de la sociología clásica, Lahire (2009; 1998), por ejemplo, propone, por polémica que pueda parecer, una suerte de conjunción entre psicología y sociología; lo que él llama una *sociología psicológica*, a fin de brindar un marco de explicación más abarcador sobre los fenómenos de socialización.

lización, una vez postulada, en cualquiera de sus acepciones —sea como “inducción coherente” (Luckmann, Berger y Kellner...), “acción *sui generis* de las generaciones adultas sobre las menores” (Durkheim) o “aprendizaje de orientaciones normativas” (Parsons)— se da por hecha. Otra vez, quizá sea Mead, con su desarrollo sobre el surgimiento de la mente y el *self* a través de la internalización del lenguaje y producción del *role taking*, quien salvaría esta crítica; aunque él, después de esta explicación parece omitir otras posibles respuestas. Parsons, por su lado, despliega las nociones de “identificación” e “imitación” —que ya se encontraban en Durkheim— como mecanismos y sigue los postulados de Freud al pensar en las etapas psicosexuales del niño y, así, profundiza un poco más en el asunto. Mientras Luckmann, Kellner y los dos Berger recurren a nociones de la tradición que los antecedan: “identificación” y “aprendizaje” e incluso utilizan el concepto introducido por Parsons para englobar este proceso: el de *internalización*.

Así, consideramos que la crítica que hace Lahire (2005b: 257) a la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu se extiende a toda la concepción clásica, pues estas

teorías evocan retóricamente la “interiorización de la exterioridad” o la “incorporación de las estructuras objetivas”, pero sin nunca darles verdaderamente cuerpo a través de la descripción etnográfica o historiográfica y el análisis teórico. Abocados largo tiempo principalmente al tema de la reproducción social por parte de la familia, la escuela y las diversas instituciones culturales y sociales, los sociólogos se conformaron con dejar constancia de una desigualdad frente a las instituciones legítima (escuela y demás instituciones culturales) o de una herencia cultural y social intergeneracional (familia). En esa forma terminó desarrollándose la cuestión de saber “aquello que precisamente se reproduce”, lo mismo que “cómo y según qué modalidades se reproduce”. ¿Qué se “transmite” y cómo se efectúa esa “transmisión”?

A este respecto, Lahire mismo da la pauta para introducir otra de las faltas que aqueja a la concepción clásica; a saber, la de especificar *qué se interioriza*. Regularmente, lo que Dubet (2013: 97) llama el “programa institucional” —refiriéndose a la propuesta durkheimniana sobre la educación moral pero nosotros ampliamos la clasificación a toda la *visión clásica*— propuso, en el contexto de la socialización, la existencia de instituciones en dos sentidos: uno objetivo y otro subjetivo. En su sentido objetivo, como aquellos hechos de realidad superior a la de los individuos que, en tanto cristalizados en una colectividad, tienen una vida de larga duración cuya existencia está garantizada por la presencia de “dispositivos prácticos y simbólicos cuya finalidad [es la de] producir al actor [...] para instituirlo como el sujeto de la sociedad de manera voluntaria y programada”. El sentido subjetivo de las instituciones, por su parte, consiste en la *versión interiorizada de esta realidad objetiva*. Y no importa el lenguaje que se utilice, toda la concepción clásica piensa en estos términos: ya sea la “moral laica” o “las formas de pensar, sentir y actuar...” (Durkheim); los “*tipos* de actos y *tipos* de actores (roles)” (Luckmann y Berger); “el lenguaje”, “la multiplicidad de perspectivas (roles)” y “el otro generalizado (o las normas y reglas del grupo social)” (Mead); y los “roles sociales” y “orientaciones valorativas” (Parsons).

A este propósito tenemos cuatro comentarios. En primera instancia, consideramos que la idea de transmisión, como ya apunta Lahire (2005b), necesita ser revisada. A la pregunta por el qué se interioriza, la respuesta no puede ser un simple: “las instituciones, los roles y las normas”. Si se quiere dar una explicación coherente sobre eso que, se supone, la sociedad necesita para seguir existiendo, las teorías sociológicas deben buscar respuestas más plausibles y no sólo quedarse con ideas de sentido común que presuponen mucho y explican poco; al presentarse como abstracciones no clarificadas, poco aportan en el conocimiento de lo social.

En un segundo nivel, con la categoría de transmisión se presume que la socialización ocurriría como la acción intencional

y explícita por parte de ciertos agentes a fin de generar en los individuos ciertos estados mentales y sociales —recuérdese la definición de Durkheim, sólo como ejemplo, en donde todo el peso estaría puesto en la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las menores—. Sin embargo, esta idea borra la posibilidad de pensar que hay un “gran número de saberes y de saberes-hacer, como también de disposiciones para actuar, pensar, sentir y crear, [que] son formados por los niños en contacto y en interacción con adultos o con otros niños sin que haya la intención expresa de transmitir algo” (Lahire, 2005b: 257).

En tercer lugar nos gustaría seguir a Giddens (1986) para afirmar que el problema no es decir que la sociedad se reproduce y, en ese sentido, asegura su continuidad; la dificultad es que la idea de reproducción no puede ser pensada como el producto de las intenciones superiores de “La sociedad” frente a los individuos. La reproducción ocurre en un contexto de propósitos buscados y consecuencias no deseadas de la acción; acción que, dicho sea de paso, sólo puede ser ejecutada por los individuos quienes son los únicos con intenciones y propósitos expresos; en este contexto, de hacer y rehacer, de una suerte de “dualidad de la estructura”, dirá Giddens, toda reproducción envuelve, necesariamente, la posibilidad de cambio, por mínimo que éste sea, en la reapropiación de prácticas que lleva a cabo cada generación. Así, consideramos que “los sistemas sociales no tienen propósitos, razones o necesidades de ningún tipo; sólo los individuos humanos los tienen. Cualquier explicación de reproducción social que imputa teleología a los sistemas sociales debe ser declarada inválida” (Giddens, 1986: 7).

Finalmente, la idea de transmisión envuelve otro inconveniente; el de la forma en que es considerada la **agencia de los individuos**, y a quién es imputada durante la socialización, según la *tradición clásica*. De acuerdo con lo que hemos visto, ésta se encuentra concentrada en las generaciones adultas, los padres, la escuela, los maestros, los pares; en otras palabras, en quienes *socializan* y de manera casi nula en quienes *son socializados*. Aquí hace

falta apuntar dos problemas que se olvidan al asumir con toda seguridad la *no agencia* de los infantes durante la socialización. Por un lado, resulta imposible pensar, bajo esta lógica, que los individuos en socialización contribuyen en algún sentido a modificar los comportamientos de los adultos; por ejemplo, el rol de “ser padre” se aprende siendo uno, ¿es acaso una ironía concebir que para los adultos la condición de padres sea también completamente nueva y tengan que socializarse para convertirse en “padres” con todo lo que esto acarrea, al mismo tiempo que proponen de forma intencional (y no) una socialización para sus hijos? Por otro lado, ¿cómo saber en qué punto los socializados son sólo entes receptivos y en cuál otro pasan a ser considerados como individuos competentes, capaces de elegir, rehusarse o autoinhibirse de ser requerido?

Sobre la distinción comúnmente aceptada entre **socialización primaria** y **secundaria**, observamos al menos dos inconvenientes: por un lado, el del *grado de estabilidad* y *éxito de la primera* y, por otro, la conceptualización de la segunda sólo en términos de *diferenciación funcional*. Los autores que postulan esta distinción establecen a la socialización primaria como “absoluta y coherente” (Peter y Brigitte Berger, Luckmann y Kellner); “inmutable” (Parsons); y equiparable a la “hipnosis de un sujeto pasivo” (Durkheim) durante la infancia. Mientras tanto, la segunda queda presentada como, precisamente, “secundaria” por ser menos relevante, en donde la capacidad de creación por parte del individuo es mínima pues aprende conocimientos muy complejos provenientes de la “división social del trabajo” (Durkheim; Parsons y Luckmann Berger).

Al respecto del primer gran postulado consideramos, siguiendo a Lahire (2008b; 2008a) y Waksler (1991: 20), que dicha estabilidad puede ser cuestionada preguntándonos, por una parte, *si los marcos de socialización primaria son tan coherentes como se suponen*; lo que, como consecuencia, pone en duda su *efectividad*; y por otra, *si la inserción de los individuos en diversos grupos sociales que compiten por su socialización no los afecta en formas diversas y contradictorias*

proveyéndoles de alternativas aún desde la infancia, y considerando las repercusiones que esto acarrea.

En este sentido, la sociedad diferenciada propone espacios y agentes heterogéneos de socialización los cuales conllevan individuos plurales que, en vez de ser pensados en términos de ***desvío como criterio de anormalidad***, quizá deben ser pensados como *la norma*; pues éste es un lenguaje conceptual en donde la pluralidad de la sociedad se esconde. Además, tenemos que poner en duda en qué sentido es posible hablar de éxito/fracaso y normalidad/anormalidad; pues, ¿en verdad los sociólogos poseen un conocimiento tal que les permita medir el grado de efectividad de algo, en este caso la socialización, o ésta sólo es una forma retórica de desconocer la diferencia? Y, ¿cómo estar seguro de que eso “mínimo necesario que la sociedad requiere transmitir con éxito” en la socialización (Dukheim, Parsons y Luckmann y Berger...) es tal y no sólo el reflejo de los postulados normativos de una determinada propuesta teórica? ¿Cómo se determina lo que es “necesario” y lo “no necesario” a transmitir?

Así, es interesante poner bajo la lupa de observación las condiciones históricas de producción de actores individuales sometidos a principios de socialización múltiples pues lo que es un hecho es que “nos hallamos en sociedades hiperdiferenciadas, demográficamente muy grandes, en las cuales los actores no viven todas las actividades iguales unos a otros, y por tanto, con todas las posibilidades de tener influencias socializadores diferentes [...] ahora resulta más difícil ver actores homogéneos” (Lahire, 2010: 93-94).

Finalmente, es sobre éste último punto que debemos cuestionar la ***socialización secundaria***. Recurrentemente ha sido pensada como consecuencia de la división social del trabajo; problema inaugurado por Durkheim, quien pensó que los procesos de socialización secundarios proveerían a la sociedad de los trabajadores que ésta “necesitaba” a fin de mantener ocupados los “roles” que la harían funcionar armónicamente. A tal idea oponemos dos argumentos que evidencian los problemas de la

concepción clásica. Por un lado, toda esta tradición, al heredar el problema de Durkheim, desconoce la diferenciación en términos de desigualdad.⁶³ Por otro, al pensar sólo en diferenciación objetiva como aquella producida por la división del trabajo (Lahire 2010; 2005a; 2008b: 73) (1) eliminan la reflexión en torno a lo que se aprende fuera de los grupos profesionales, sistemas diferenciados o grupos de expertos, es decir, en las actividades cotidianas e irregulares, de los aficionados o consumidores (por ejemplo, se habla de los políticos, los cineastas y los abogados pero no de los ciudadanos, los consumidores de cine o los criminales) y (3) hacen equivalentes universos sociales que no lo son, tales como la familia, los pares, y los grupos profesionales, etcétera.

1.3 PRIMERAS CONCLUSIONES: UNA POSIBLE VÍA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DEL PROBLEMA

Las razones teóricas por las cuales es necesario replantear el problema de la socialización ya han sido expuestas. Ahora sólo nos resta delinear lo que será objeto de los siguientes dos apartados de esta investigación. En este marco, debemos decir que somos conscientes de que no habremos de presentar una propuesta general para reestructurar todo el problema de la socialización. Nuestros objetivos son modestos: de lo único de lo que nos encargaremos es de *formular*—con base en *ciertos marcos teóricos* relativamente recientes y trabajando solamente sobre *uno de los diez sub-*

⁶³ Aquí seguimos la distinción propuesta por Galindo (2008: 103-111) entre *diferenciación objetiva (funcional o de división del trabajo)* y *diferenciación social (desigualdad)*. Mientras la primera es problematizada por Smith, Spencer, Durkheim, Parsons y Luhmann; la segunda es trabajada por Rousseau, Saint-Simon, Marx, Engels, Weber y Bourdieu.

problemas presentados— lo que consideramos puede ser *una guía de acceso para concebir la socialización en términos menos deterministas*.

De las aristas antes esbozadas hemos escogido la que se refiere al corolario número tres: “Definición de la socialización como un *proceso*, sin llevar a cabo una descripción minuciosa y suficiente de los *mecanismos concretos*, las *modalidades*, y las *condiciones de posibilidad* en que habría de ocurrir”. Teniendo como base de nuestras reflexiones este problema, postularemos una propuesta que intente cubrir lo que pensamos puede ser *un medio de interiorización* de lo social: la *incorporación vía interacción cara a cara*. La elección de este sub-problema, junto con su respectiva respuesta, no es azarosa. Confiamos en que profundizar en *cómo ocurre la socialización* y responder a ello a través de *un mecanismo específico* como lo es el *orden de la interacción* nos ayudará a bosquejar posibles respuestas a muchos de los puntos que hemos criticado sobre la concepción clásica del problema —entre ellos, el de la pluralidad, la contingencia y la creatividad individuales—.

Lo último que nos gustaría explicitar es la cartografía teórica sobre la cual construiremos nuestra propuesta. Par ello nos valdremos de los razonamientos sociológicos de Pierre Bourdieu (*sociología de las disposiciones* y el *pasado incorporado*), por un lado, y de Erving Goffman (*sociología de la situación* o de la *interacción cara a cara*), por otro. Pensamos que Bourdieu comparte raíces teóricas importantes con la *concepción clásica de la socialización*; sin embargo, esto no empaña sus aportaciones científicas; en ese sentido, es nuestra intención matizar algunas de sus afirmaciones tendientes a un determinismo proveniente de su estructuralismo genético complementado su visión con la del sociólogo del orden de la interacción. La reapropiación de los postulados fuertes de la sociología bourdiana con la goffmaniana será llevada a cabo a través de un puente teórico construido con base en los trabajos de Bernard Lahire al respecto de la heterogeneidad de socializaciones en lo que él denomina el mundo plural contemporáneo.

2.

EL ESPÍRITU DE CUERPO. EL PROBLEMA DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA TEORÍA DE LA PRÁCTICA DE PIERRE BOURDIEU

Así pues, sólo puede describirse realmente la relación entre los agentes y el mundo a condición de situar en su centro el cuerpo, y el proceso de incorporación, que tanto el objetivismo fiscalista como el subjetivismo marginalista ignoran. Las estructuras del espacio social (o de los campos) moldean los cuerpos al inculcarles, por medio de los condicionamientos asociados a una posición en ese espacio, las estructuras cognitivas que dichos condicionamientos les aplican. Más precisamente, el mundo social, debido a que es un objeto de conocimiento para quienes están incluidos en él, es, en parte, el producto, cosificado o incorporado, de todos los actos de conocimiento diferentes (y rivales) de los que es objeto; pero esas tomas de posición sobre el mundo dependen, en su contenido y en su forma simbólica, de la posición que quienes las producen ocupan en él, y sólo el *análisis situs* permite establecer esos puntos de vista como tales, es decir, como visiones parciales tomadas a partir de un punto (*situs*) en el espacio social.

Pierre Bourdieu,
Meditaciones Pascalianas

Una de las obras sociológicas relativamente contemporáneas con pretensiones de generalidad y que ha suscitado debates en todo el mundo desde su aparición es la de Pierre Bourdieu (Giménez, 1997; Crossley, 2001; Farías, 2010). La publicidad de su trabajo se debe, entre otros factores, a la diversidad y lo polémico de sus objetos de estudio —analizando el quehacer científico, supuestamente desinteresado (Bourdieu, 2008a); mostrando a la escuela como una institución reproductora de desigualdades (Bourdieu, 2011a ; 2013b); problematizando el gusto estético como una consecuencia de la condición de clase *bourgeois* (Bourdieu, 2013a), etcétera— (Dosse, 2004: 82-94); a su habilidad para conjugar un abanico de tradiciones sociológicas, filosóficas y antropológicas —de Marx a Weber, de Husserl a Wittgenstein, de Lévi-Strauss a Chomsky, entre otros— al rehabilitar conceptos de longeva existencia pero utilizados con connotaciones novedosas, tales como *habitus*, capital y campo (Bourdieu, 1985; Giménez, 1997; Dosse, 2004: 338-349), etcétera; y por la posibilidad de hacer uso de este armazón teórico en el contexto de investigaciones empíricas de diversa índole.

64

Dicha publicidad, no obstante, también se debe a la continua actualización que su obra sufre gracias a las críticas, defensas y reapropiaciones que los cientistas sociales hacen, sin querer o con toda la intención, a través de sus investigaciones, sean éstas

⁶⁴ Sólo como ejemplo se podrían nombrar investigaciones de especialistas en Bourdieu en diferentes países tales como Wacquant (2014), y sus colegas con trabajos sobre *carneal sociology*, en EEUU; de Enrique Martín Criado (*et al.*, 2013), sobre educación, en España; de Alicia Gutiérrez (1996-1997), acerca de condiciones de desigualdad, pobreza y lógicas laborales, en Argentina; de Roberto Castro (2014), y el campo y *habitus* médicos, y de Susana García Salord (2001), sobre educación superior y trayectorias académicas, en México; de Nick Crossley (2004), acerca de movimientos y redes sociales, salud mental y prácticas musicales, en Inglaterra; de Heinrich Schäfer (*et al.*, 2013), sobre prácticas religiosas en Centroamérica, en Alemania; y de Bernard Lahire (en Gutiérrez Reyes, 2013: 64-117), sobre socialización y prácticas de escritura y lectura, en Francia.

de corte teórico o empírico.⁶⁵ Una de ellas es la realizada por Bernard Lahire, y su grupo de investigación sobre socialización en el Centre Max Weber, en Francia, quien, al plantear sus postulados sobre el *actor plural*, siempre (2008c: 30-31; 2005a: 146-148; 2009: 90; 2008b: 72) reconoce que su punto de partida no discute con cualquier teoría de la acción, sino con ésta en específico:

Pierre Bourdieu nos parece proponer una de las orientaciones teóricas más estimulantes y más complejas en ciencias sociales. Una de las que contienen mayor sutileza teórica y metodológica [...] dentro de la gran corriente de las sociologías críticas [...]. Esta obra incita, pues, a pensar a la vez con y contra [...] Pierre Bourdieu. Puesto que se nos invita a “no temer, como decía Foucault del pensamiento de Nietzsche, ‘utilizarlo, deformarlo, hacerlo gemir y protestar’” (Bourdieu y Wacquant, [2005: 20]) no dudaremos en ejercer nuestra actividad crítica. Al final lo que importa es el resultado de la discusión (Lahire, 1998: 18).

Es en este mismo espíritu de crítica y reapropiación en el que se inscribe el siguiente bosquejo, en el marco de la investigación que hacemos en torno al problema de la socialización. Llevar a cabo una exploración de los postulados de la teoría de la práctica de este sociólogo, a la luz del *problema de la incorporación de lo social*, no es fortuito. Así como Durkheim, Mead, Parsons y Luckmann, los dos Berger y Kellner, Bourdieu —a través de nociones como las de *habitus*, disposición, *hexis* corporal, capital, sentido práctico y violencia simbólica— despliega un cuerpo útil de

⁶⁵ Como muestra podemos ejemplificar con el incremento de trabajos alrededor de su obra aparecidos en EEUU (Ollion, 2015) a lo largo de los años 2000 —después de la publicación de *Invitation to a Reflexive Sociology*, con Loïc Wacquant, en 1992—: según lo corroboran registros de bibliometría, Bourdieu es el sociólogo francés más citado en Estados Unidos y uno de los más referidos en el mundo, por delante de Erving Goffman, Jürgen Habermas y Anthony Giddens. Agradezco a Salvador Mateos por haberme compartido el artículo de donde es obtenida esta información.

teoría pero al mismo tiempo limitado para explicar la relación individuo-sociedad.

En este sentido, la hipótesis que sustentamos a lo largo de este capítulo es que la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, al procurar resolver la pregunta acerca del orden social e intentar vencer dicotomías clásicas —como subjetivismo/objetivismo, estructura/acción, individuo/sociedad— a través de un cuadro conceptual basado en las nociones de *habitus*-campo-prácticas-capital, enfoca su atención (1) en el *habitus* como *opus operatum* y como conjunto unificado de esquemas transferibles y duraderos, (2) en el campo como única forma de diferenciación social y (3) en las prácticas sólo como actualizaciones pre-reflexivas del sentido del juego incorporado, dejando sin explicar —no al menos al mismo nivel que las cuestiones concernientes a la reproducción y dominación sociales, por ejemplo— el problema clave de cuáles serían los *mecanismos concretos*, las *modalidades*, y las *condiciones de posibilidad de incorporación de lo social*, es decir, de la formación del *modus operandi* que haría posible el anclaje entre el mundo social perdurable y los individuos singulares y heterogéneos.

Esta desatención es una carencia regular en la teoría sociológica, como ya hemos visto en el capítulo anterior. En el caso de Bourdieu, no obstante, hay herramientas conceptuales nuevas que su teoría habilita para pensar el problema. Nosotros llevaremos a cabo una revisión y reapropiación de sus aportaciones a la luz de los trabajos empíricos y comentarios críticos acerca de la socialización elaborados por Bernard Lahire.⁶⁶

⁶⁶ En este capítulo nos concentraremos en la revisión; la reapropiación, será cuestión del siguiente capítulo.

2.1 LA HISTORIA HECHA COSAS Y LA HISTORIA HECHA CUERPO: POSTULADOS PRINCIPALES DE LA TEORÍA

2.1.1 Cinco tesis de la teoría de la práctica

La teoría de la práctica de Pierre Bourdieu se encuentra orientada (Farías: 2010: 12), en lo general, por una pregunta fundamental para toda teoría sociológica (Alexander, 2000; Galindo, 2012), esta es la de “saber por qué y cómo [el] mundo social dura, persevera en el ser, cómo se perpetúa el orden social, vale decir, el conjunto de relaciones de orden que lo constituyen” (Bourdieu, 2011a: 31). En este entendido, desde que la pregunta por el orden emerge como el *leitmotiv* de sus desarrollos científicos, una serie de tesis que buscan responder esta pregunta acompañan prácticamente todos sus trabajos como sociólogo. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- 1) *La tesis de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2014: 44-154; Bourdieu, 2011a; 1999: 217-251; 2000; 2008b) como mecanismo de coerción que, gracias a la imposición de unos instrumentos de conocimiento —y, por tanto, de desconocimiento y reconocimiento— tanto a dominados como a dominantes, hace posible que la estructura de dominación, producto de relaciones de fuerza, sea vista no como fruto de una arbitrariedad, sino como resultado de la naturaleza.*

Como recurso metodológico al analizar los mecanismos históricos responsables de la eternización de la estructura de la división sexual, Bourdieu (2000) utiliza sus estudios etnográficos en lo que él denomina la “sociedad androcéntrica” de la Cabila, en Argelia. Para él, la dominación masculina es el efecto de una violencia “insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos [...] de la comunicación y

del conocimiento” (Bourdieu, 2000: 12) que, al naturalizar la construcción social de los géneros en tanto *habitus sexuados*, y hacerla el fundamento de una división arbitraria, es el paradigma de toda estructura de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1999: 225).

El argumento de esta afirmación descansa sobre la doble naturalización de la que es consecuencia esta dominación: primero, el orden de la sexualidad (Cabileño) está justificado por un “orden de las cosas” objetivo, —división sexual del trabajo, estructura del espacio social y del tiempo— que permite desplegar dispositivos simbólicos institucionales para la fabricación social de los cuerpos; luego, estos ratifican la superioridad masculina a través de operaciones performativas (de representación de los cuerpos) y de construcción práctica (de transformación de los cuerpos), al convertir en *viril* y *honorable* al hombre y en *femenina* a la mujer. Esta labor es realizada como una *misión colectiva de inculcación*, mediante acciones pedagógicas explícitas, juegos infantiles, rituales, y deportes, que producen *habitus* sexuados diferenciados. Pero no sólo se reproduce diferencia, sino una supuesta “superioridad” e “inferioridad” incorporadas; es decir, la estructura de la dominación⁶⁷ tiene su fundamento en este *trabajo de fabricación simbólica*.

Es de este modo en que el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar *al cuerpo en sí*, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión

⁶⁷ Los hombres (*dominantes*) y las mujeres (*dominadas*) aplican los mismos esquemas de conocimiento producto de esta dominación —reconocimiento del dominante por parte del dominado y viceversa; auto-despreciación por parte del dominado; actos de conocimiento manifestados en las emociones corporales, como la vergüenza o la ansiedad, o en sentimientos, como el respeto y la admiración, etcétera— tanto a sí mismos como a los otros, lo cual permite la reproducción histórica, continuada por los agentes singulares, de esta estructura de dominación.

mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social. La diferencia *biológica* entre los *sexos*, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia *anatómica* entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000: 23-24).

- 2) *La tesis de las estrategias de reproducción* (Bourdieu, 2011a: 31-50; 2004; 2013b; 2013a: 140) *como el conjunto de acciones ordenadas que los miembros de un colectivo como la familia o la escuela producen —no con una intención consciente o racional, sino como fruto de las disposiciones de un habitus que tiende a reproducir sus condiciones de producción— en busca de objetivos a largo plazo que intentan perpetuar el orden existente; entre ellas, las estrategias de inversión biológica, sucesorias, educativas, de inversión económica (en sentido amplio) y de inversión simbólica, etcétera.*

Dentro de las estrategias de reproducción, Bourdieu se interesa en forma especial por las matrimoniales, las cuales analiza durante los años 60 en la región francesa del Béarn (2004). Allí, se encarga de estudiar la lógica del sistema de los intercambios maritales en el contexto de una “sociedad tradicional”.

Como estrategia de reproducción, el matrimonio opera como una empresa colectiva que, por mediación de la autoridad familiar, tiende a asegurar y, en caso de ser posible, de aumentar el linaje, el patrimonio material y el honor de la *casa*. Este sistema privilegia a los varones primogénitos al considerar que ellos pueden garantizar la permanencia del apellido y que están mejor capacitados para dirigir una hacienda. Asimismo, los elementos que se juegan al momento de arreglar un “buen matrimonio” son la *dote*, como parte de la lógica económica, y los factores de diferenciación, basados en la importancia de la casa y de su estilo de vida

(las cualidades de honor como la dignidad, la generosidad, la hospitalidad, etcétera).⁶⁸

De este modo, por ejemplo, podemos leer en los estudios de Bourdieu (2004: 33), relatos de campesinos bearsneses que dejan ver la modalidad en que el sistema opera: “Eugène Ba. quería casarse con una chica, guapa pero pobre. Su madre le dijo: ‘Si te casas con ésa, hay dos puertas; ella entrará por ésta y yo saldré por aquélla o tú’. La chica se enteró, no quiso esperar a que él la dejara y se marchó a América. Eugène vino a nuestra casa, lloraba”. En este caso se observa la importancia de la madre en la elección de la esposa debido a que ella es la *daune*, o el ama de la casa, y la esposa de su hijo tiene que someterse a su autoridad. De manera que,

en la medida en que representaba para las familias campesinas una de las ocasiones más importantes para llevar a cabo intercambios monetarios y, al mismo tiempo, intercambios simbólicos idóneos para afianzar la posición de las familias aliadas en la jerarquía social y para reafirmar al mismo tiempo esa jerarquía, el matrimonio, que podía determinar el aumento, la conservación o la lapidación del capital material y simbólico constituía, sin duda, la base de la dinámica y de la estática de toda la estructura social (Bourdieu, 2004: 180).

- 3) *La tesis del espacio social como sede de coexistencias de posiciones sociales (clases) con puntos de vista mutuamente excluyentes* (Bourdieu, 1999: 173-181; 2013a; 2011a: 199-211; 1990) *que engendran luchas dentro de cada uno de los campos existentes*

⁶⁸ Y, sin embargo, Bourdieu (2004: 30-31) concluye que los factores determinantes, casi en “última instancia”, son los económicos: “Por mucho que en la vida cotidiana la riqueza represente sólo un aspecto más en la consideración que merece una familia, cuando se trata de matrimonio la situación económica se impone como factor primordial. La transacción económica a la que el matrimonio da pie es demasiado importante para que la lógica del sistema de valores no ceda el paso a la estricta lógica económica. Por mediación de la *dote*, la lógica de los intercambios matrimoniales depende estrechamente de las bases económicas de la sociedad.”

en él; luchas que, al mismo tiempo, son producto y tienen por objeto la distribución desigual del volumen de los diferente tipos de capital —en su estado objetivado e incorporado— y, por tanto, de los beneficios de distinción.

En *La distinción* (2013a: 15), Bourdieu emprende la tarea de objetivar el gusto al determinar cómo las disposiciones cultivadas varían según las categorías de los agentes y los campos en que las aplican, así como en función del vínculo entre las prácticas culturales desplegadas y el capital escolar, por un lado, y origen social, por otro. En este contexto, el gusto es visto como un objeto *enclausante* que permite clasificar no sólo las prácticas sino también a los agentes que las manifiestan. Así, el *gusto legítimo*, que dignifica el arte legítimo, es característico de las clases burguesas;⁶⁹ el *gusto medio*, que reconoce las obras menores de las artes mayores o las obras importantes de las artes menores, es sustentado por las clases medias; y el *gusto popular*, que elige obras ligeras y desvalorizadas por la divulgación, corresponde a las clases bajas.

Este *enclausamiento* refleja la lucha invisibilizada por la imposición de un tipo de gusto como *legítimo*. Es decir, se busca ignorar que la capacidad de apreciar una obra de arte —privilegiando su *forma* más que su *función* y su *estilo* más que su *contenido*— no es una capacidad natural distribuida equitativamente entre todos los agentes en el espacio social, sino el rendimiento de una *herencia cultural* desigualmente transmitida por las instituciones sociales.

⁶⁹ Con respecto a la noción de clase de Bourdieu (véase 1990; 2013a: 113-198) es necesario aclarar que para él ésta no se encuentra solamente definida por las condiciones económicas; hace falta tomar en cuenta las relaciones de producción profesionales, el nivel de instrucción escolar, la distribución de los agentes en el espacio geográfico y la cantidad de otros tipos de capital poseído. En sus palabras, la clase construida es el “conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes” (2013a: 110).

De tal suerte, el origen social marcado por la clase en la que *se nace* —a través de la acción pedagógica en la familia en correspondencia con las condiciones económicas que constituyen las circunstancias de su ejercicio— determina la adquisición de cierto tipo de disposiciones de gusto. Por ejemplo, según Bourdieu, el *gusto estético* es obra de la “distancia con respecto a la necesidad” que sólo logran las clases privilegiadas. Esto a consecuencia de que, al no sentirse presionados por las necesidades económicas más indispensables, los individuos de estas clases tienden a separar las urgencias de la vida práctica de su *estilo de vida*, lo cual les garantiza un acercamiento anticipado y prolongado a la *cultura legítima*; es decir, las visitas a los museos, las lecturas de autores clásicos, el aprendizaje de instrumentos musicales nobles o de otras idiomas, como formas de capital cultural, los preparan para su incursión en la escuela⁷⁰ y, después, para la vida profesional de una forma diferenciada con respecto a los miembros de otros estratos sociales.

- 4) *La tesis de los individuos abiertos al mundo* (Bourdieu, 1999: 171-214; 2000; 2009: 85-128; 1986) *que, al estar expuestos a las regularidades de éste, se encuentran como cuerpos susceptibles a incorporar las estructuras sociales a manera de habitus.*

Cuando Bourdieu estudia las comunidades del Béarn (2004) también se interesa por el problema del celibato y del cambio del sistema matrimonial. Antes, en él la soltería se observa como un fenómeno *normal* que ocurría entre los “segundones” de las familias con el fin de conservar el patrimonio de la casa. La transfor-

⁷⁰ De igual manera, la acción pedagógica ocurrida en la escuela y, principalmente, en las universidades, reforzaría la transmisión desigual de capital cultural de acuerdo al origen social (Bourdieu, 2013b), pues, “mediante la titulación académica lo que se designa son ciertas condiciones de existencia [ligadas a un origen burgués], aquellas que constituyen la condición de la adquisición del título y también de la disposición estética, siendo el título el más rigurosamente exigido de entre todos los derechos de entrada que impone, siempre de manera tácita, el universo de la cultura legítima” (Bourdieu, 2013a: 32).

mación que ocurre es que ahora son los primogénitos quienes llenan las listas de “solterones”, provocando la crisis del sistema tradicional.

En este contexto, Bourdieu se pregunta por las condiciones que originan dicha crisis. Una de ellas tiene que ver con que, tras el resquebrajamiento de la institución de la *dote*, después de la Segunda Guerra Mundial, los matrimonios dependen cada vez menos de la situación socioeconómica de la familia. La otra, con la pérdida de autoridad de los padres (basada en la posibilidad de desheredar) lo cual acarrea que cada vez más sean los individuos y no las familias quienes intervienen y propician los casamientos. Y, finalmente, por la metamorfosis de los rasgos buscados al momento de la elección de pareja, resultado de la adopción, por parte de las mujeres, de valores y gustos provenientes de la ciudad a causa de las migraciones.

Esto deja en desventaja a los campesinos de los caseríos en contraposición con los muchachos de ciudad, pues el ideal de joven trabajador, honorable y de buena casa es sustituido por el del hombre de ciudad, cuyos modales, comportamientos y vestimenta atraerían más fácilmente a las muchachas de los pueblos. Bourdieu advierte este fenómeno en todo su esplendor en un ritual común en el Beárn que funge como espacio de cortejo y enamoramiento: los bailes. En ellos, el espíritu festivo de antaño es remplazado por los modelos culturales, la música y las técnicas corporales provenientes de la ciudad, de modo que los bailes modernos exigen “la adopción de nuevos usos corporales, [reclaman] un auténtico cambio de ‘naturaleza’ ” (Bourdieu, 2004: 115). Sin embargo, no sólo es el baile, los modales y la indumentaria se vuelven factores importantes para las mujeres (socializadas para notar este tipo de detalles) al momento de clasificar y elegir a sus parejas. Así, pues, si se “es un poco torpe, y se va mal afeitado y mal vestido, el campesino es percibido de inmediato como el *bucon* (el búho), poco sociable y hosco, malcarado [...]. Se dice de él que *n’ey pas de hère*, es decir, literalmente, que ‘no es de feria’ [y,

así,] calibrados con ese patrón, carecen de valor” (Bourdieu, 2004: 116).

Al verse en semejante situación, al campesino no le queda más remedio que interiorizar la imagen de sí mismo que se forman los demás, por mucho que se trate de un estereotipo. Acaba percibiendo su cuerpo marcado por la impronta social, como cuerpo *empaysanit*, acampesinado, que lleva el cuño de las actitudes y las actividades asociadas a la vida campesina. Por ende, se siente incómodo con él y lo percibe como un estorbo. Porque lo concibe como cuerpo de campesino tiene una percepción negativa. Porque lo percibe como “acampesinado”, tiene conciencia de ser un campesino “acampesinado” (Bourdieu, 2004: 116-117).

Esta toma de conciencia de su propio cuerpo orilla al chico de campo a desolidarizarse consigo mismo y a tomar actitudes de timidez que le prohíben el baile⁷¹ e incluso hablarle a las chicas. De este modo, queda desfavorecido en el nuevo juego de los intercambios matrimoniales y tiende a la soltería, como resultado de un desajuste entre sus esquemas corporales anteriormente interiorizados y las prácticas esperadas y exigidas por el nuevo sistema.

- 5) *La tesis de las prácticas y estrategias como actos de conocimiento resultado de la ejecución de un habitus y un sentido práctico (Bourdieu, 2009; 2013a; 2004; 2005: 154-178), los cuales permiten alcanzar objetivos —sin ser estos la consecuencia de fines previstos, sino de la experiencia en el juego social— en cada uno de los campos del espacio social.*

En un intento por actualizar las operaciones de construcción de la lingüística, Bourdieu (2008b: 11) propone una crítica a los postulados epistemológicos del estructuralismo al sugerir el estudio de la lengua como una serie de discursos insertos en una economía de intercambios lingüísticos y, en ese sentido, como relaciones

⁷¹ Según los datos ofrecidos, el 66% de los campesinos solteros no saben bailar pero al menos un tercio acude a los bailes.

sociales de comunicación e intercambio simbólico que ponen en juego no sólo significado, sino también estilos, capital lingüístico y distinción.

En este contexto, Bourdieu ilustra (2008b: 64 y 72) el uso diferenciado de competencias lingüísticas en función del contexto de habla y de lo que *está en juego* de la siguiente manera:

En la serie de interacciones observadas en 1963 en un pueblo de Béarn, la misma persona (una señora mayor de aldea) que se dirige en “francés mezclado con ‘patois’ ” a una comerciante joven de una pequeña ciudad, originaria de otra más grande del Béarn (y por ello más “de ciudad” y pudiendo fingir ignorar el bearnés), habla, inmediatamente después, en bearnés a una mujer de la pequeña ciudad, originaria de la aldea, y de aproximadamente su misma edad, luego en francés “con muchas correcciones” a un funcionario de rango inferior de la pequeña ciudad, y por último, en bearnés a un caminero de la misma, originario de la aldea y coetáneo suyo.

La conducta que consiste en preguntar abiertamente, entre amigos, el precio de un objeto (“Hey, that’s nice rug. What did it cost?”) [...] que sería aceptable en medios populares (donde incluso podría llegar a pasar por un cumplido), quedaría “fuera de lugar” entre la burguesía, donde debería adoptar una forma atenuada (“May I ask you what that rug cost?”) [...].

En estos ejemplos se observa que entre mayor es el grado de censura, mayor es el grado de exigencia por alcanzar un alto grado de eufemización y por conservar “las formas”, o, en su caso, por hablar la “lengua legítima” (el francés, en lugar de los *patois*). Esto tiene sentido si se toma en cuenta cómo el uso de este tipo de instrumentos de la lengua y formas de expresión son más exigidos en la medida en que se sube en la jerarquía social o se *habla* en mercados en donde se juega un alto grado de capitales cultural y lingüístico, como en el escolar.

Bajo esta perspectiva, los actos de habla⁷² deben analizarse como prácticas discursivas consecuencia de los *habitus* lingüísticos y, por ende, como propensiones a *decir* sobre *ciertas cosas*, por un lado, y, por otro, como *competencias para hablar*, no sólo en el sentido de emitir enunciados gramaticalmente correctos, sino en el de elaborar discursos *reconocibles, escuchables y valorables* por los oyentes y, de este modo, obtener beneficios de distinción. De manera que estos *habitus* operan como esquemas de apreciación y producción de las expresiones lingüísticas, manifestados en los estilos discursivos, la hipercorrección gramatical, la retórica y la pronunciación.

Esta forma de considerar la lengua en uso viene aparejada con el hecho de concebir que “la producción lingüística se encuentra inevitablemente afectada por la previsión de las sanciones [de un determinado] mercado [...]: sus autores, sin saberlo ni quererlo expresamente, se esfuerzan en maximizar el beneficio simbólico que pueden obtener de prácticas destinadas al mismo tiempo a la comunicación y expuestas a la evaluación” (Bourdieu, 2008b: 63).

Estas cinco tesis cobran sentido en el marco de la pregunta por el orden social: la respuesta de Bourdieu se basa en la noción de *habitus*, la cual le ayuda a centrar sus reflexiones en agentes socializados, prácticas pre-reflexivas y estructuras social e históricamente determinadas (en estado objetivado e incorporado). Así, el *habitus* es producto de unas condiciones sociales de existencia de origen (pertenencia a una clase social) y una trayectoria particular, y funciona como sistema de disposiciones para la acción y esquemas de conocimiento, que lleva “a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de

⁷² Bourdieu (1999: 57-58, 89, 91, 93, 108) recupera la noción de “actos de habla” de Austin; no obstante, él enfatiza la importancia de las instituciones como proveedoras de legitimidad de los “actos institucionales” tales como una la sentencia de un juez que sólo es válida y se acata en cuanto el juez es una figura que opera en los límites de un sistema instituido de justicia, por ejemplo.

los estímulos condicionales a los que está dispuesto a reaccionar” (Bourdieu, 1999: 183).

De este modo, las prácticas sociales son fruto de la puesta por obra del *sentido práctico* y resultan de “una especie de coincidencia necesaria [...] entre un *habitus* y un campo, [pues] quien ha asumido las estructuras del mundo (o de un juego particular) ‘se orienta’ inmediatamente, sin necesidad de deliberar y hace surgir, sin siquiera pensarlo, ‘cosas que hacer’ (asuntos *prágmata*) y que hacer ‘como es debido’ ” (Bourdieu, 1999: 189). Al mismo tiempo, el *habitus* permite desplegar estrategias, tanto individuales como colectivas, con el fin de lograr la reproducción de la sociedad. Reproducción que, en la obra de Bourdieu, necesariamente conlleva una carga de violencia simbólica y desigualdad.

2.1.2 La interiorización de la exterioridad, o la teoría *implícita* de la socialización

El esbozo anterior nos permite ver cómo, a pesar de la diversidad de sus objetos de estudio y de sus trabajos empíricos, Bourdieu sostiene una serie de postulados durante toda su trayectoria. Éstos evolucionan, son reforzados y matizados una y otra vez, pero nunca son dejados de lado. Con este marco de teoría ayuda a comprender la socialización, pues, mientras este problema está implícito (y, en cierta medida, también explícito)⁷³ en uno de sus

⁷³ Al postular lo *implícito* y *explícito* del problema de la socialización en la teoría de la práctica marcamos la pauta de lo que suponemos: por un lado, que éste se encuentra de modo tácito pues Bourdieu no despliega propiamente un cuerpo de teoría sobre los modos de socialización, pero sus teorías del *habitus* y *violencia simbólica* implican individuos socializados; a través de ideas como las de “los individuos abiertos al mundo”, “el conocimiento por cuerpos”, o “el capital incorporado”, etcétera, deja ver su interés y a la vez desatención por la socialización en sí misma. Por otro lado, es *explícita* en el sentido de que presta atención a la *acción pedagógica* de la sociedad durante la *inculcación* en la familia y la escuela, principalmente, (aquí, la referencia a los postulados de Durkheim

conceptos clave: el *habitus*, en tanto mecanismo de anclaje entre *el mundo social preexistente-los agentes socializados-y las prácticas producidas y reproducidas*, al mismo tiempo se encuentra involucrado en el problema de la reproducción de la sociedad y en el mantenimiento de las estructuras de violencia simbólica.

Así, pues, nos gustaría profundizar en estos conceptos para observar cuál es el lugar que la socialización ocupa en los análisis de Pierre Bourdieu: ¿es fundamental, como suponemos? Si es así, ¿cómo se despliega y es abordado en el contexto de la pregunta por el orden social? Y, sobre todo, ¿qué nos dice Bourdieu sobre los procesos de incorporación?

2.1.3 El *habitus* como elemento de anclaje: lo individual, subjetivo y personal es social

De la gama de conceptos que Pierre Bourdieu acuñó, el de *habitus* ocupa un lugar privilegiado pues busca ser un elemento de *anclaje* o *vía intermedia* (Capdevielle, 2011; Giménez, 1997; Dosse, 2004: 338-349; Bourdieu y Wacquant, 2005: 160-169; 2009; Corcuff en Lahire, 2005a: 113-142) que le permite estudiar la acción⁷⁴ en

queda clara), o a la constitución del *habitus primario y secundario* (para no decir socialización primaria y secundaria) como resultado de la trayectoria de los agentes en el espacio social.

⁷⁴ Frente a una representación “irrealista de la acción” (Bourdieu, 2009; 1999: 182-183 y Giddens, 2006: 40-46), que concebía el hacer de los agentes en términos mecánicos y finalistas, es decir, explicándola como producto de (a) la coacción por causas externas; (b) de una intención creadora; (c) de la proyección consciente de fines y bajo un total entendimiento de sus posibilidades y los beneficios; (d) de la obediencia a reglas; (e) o de la intención significativa, Bourdieu, por un lado, y Giddens, por el otro, optan por el término “práctica” en sus respectivas teorías.

A pesar de esto, Lahire (1998: 16-18) nombra a la teoría de Bourdieu una “teoría de la acción”, no con el deseo de regresar a la discusión que éste deja atrás cuando escoge la noción de “práctica” en lugar de “acción”, sino simplemente como referencia a la idea de “actor”, y aclarando que sus proposiciones no se

términos no finalistas y, al mismo tiempo, dar cuenta de las estructuras sociales sin caer, según su pretensión, “en los errores del determinismo estructuralista”. De este modo, en *El sentido práctico*, aclara sus presupuestos:

se trata de escapar al realismo de la estructura al que el objetivismo [...] conduce necesariamente cuando hace hipóstasis de sus relaciones al tratarlas como realidades ya constituidas por fuera de la historia del individuo y del grupo, sin recaer no obstante en el subjetivismo, totalmente incapaz de dar cuenta de la necesidad del mundo social: por ello, es necesario retornar a la práctica, ámbito de la dialéctica del *opus operatum* y del *modus operandi*, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los *habitus* (2009: 85-86).

De aquí se desprende que su proyecto de estudiar las prácticas sociales vaya acompañado de dos consecuencias expresas; por un lado, informar de las estructuras sociales en sus dimensiones *objetiva e incorporada*; y, por otro, de la dialéctica en que funciona la sociedad al crear sus propias condiciones de producción y reproducción. Así, la recursividad de las prácticas, como actos de conocimiento generados por el *sentido del juego* proveniente del *habitus*, muestra esta lógica de la sociedad. En sus palabras (Bourdieu y Wacquant, 2005: 167),

el objeto principal de la ciencia social [es] la relación *entre dos realizaciones de la acción histórica*, en los cuerpos y en las cosas. Es la doble y oscura relación entre los *habitus*, es decir, los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo [...] y los campos, es decir, los sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que tienen prácticamente la realidad de objetos físicos; y, por supuesto, de todo lo que nace de esa

inscriben en un marco conceptual relacionado con los planteamientos de la acción racional, sino que siguen a Bourdieu. Si aquí decimos acción en lugar de práctica lo hacemos en el mismo espíritu.

relación, esto es, prácticas, representaciones sociales o campos, en la medida en que [estos] se presentan como realidades percibidas y apreciadas.

En este contexto, el *habitus*, en tanto hipótesis teórica,⁷⁵ emerge como elemento *adecuado* para esclarecer el origen de las prácticas y representaciones sociales —individuales y colectivas— y la preexistencia del mundo social objetivado en campos.

El presupuesto antropológico: el individuo abierto al mundo y la incorporación de estructuras sociales

La propuesta de *habitus* busca desentrañar dos cuestiones íntimamente relacionadas. Por una parte, una pregunta que, según Bourdieu (2009: 43-45; 2014: 234-238; 1999: 93-94), es dejada de lado por la fenomenología: la de las condiciones de posibilidad de advertir el mundo de la vida como una realidad incuestionable; y, por otra, un presupuesto antropológico según el cual existe una correspondencia entre la *comprensión práctica del mundo* por parte del agente y la *comprensión del individuo en el mundo* del que forma parte (Bourdieu, 1999: 169-214).

A saber del primer punto, el modo de conocimiento fenomenológico tiene por objeto cavilar sobre las experiencias de primer orden de los individuos, es decir, sobre la forma en que el *mundo de la vida cotidiana* se le presenta al actor lego como una realidad inminente y, en consecuencia, como un mundo *pre-dado* que los individuos experimentan subjetivamente y al cual imputan un sentido (véase Schütz, 2008; 1964). Lo que queda sin solucionar es saber cuáles son los dispositivos y condiciones que hacen esto posible. Según Bourdieu esto es así pues la fenomenología

excluye la cuestión de las condiciones de posibilidad de esa experiencia, a saber la coincidencia de las estructuras objetivas y

⁷⁵ Funciona como hipótesis pues el analista social no puede estudiar *habitus* como elementos empíricos: estudia prácticas para reconstruir disposiciones, no al revés; así, la noción de *habitus*, en tanto sistema, se *supone*.

de las estructuras incorporadas que proporciona la ilusión de la comprensión inmediata, característica de la experiencia práctica del universo familiar, y excluye al mismo tiempo de esa experiencia toda interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad (Bourdieu, 2009: 44).

Aquí entra en juego el *habitus* como engranaje que genera esa apariencia de *mundo percibido inmediatamente*, indiscutible. Al mismo tiempo, con esta respuesta se teje la tesis del individuo como corporeidad biológica que comprende y es comprendida material y espacialmente por el mundo social. Para Bourdieu (1999: 178), siguiendo a Hegel, los individuos tienen la propiedad orgánica de estar *abiertos al mundo* pues su relación con él es una de *presencia*, de *estar en él*; como efecto, son susceptibles de ser condicionados-moldeados por la cultura y las condiciones materiales en las que se encuentran colocados desde su origen.⁷⁶ “Y ello es así porque el cuerpo está (en grados desiguales) expuesto, puesto en juego, en peligro en el mundo, enfrentado al riesgo de la emoción, la vulneración, el dolor, la muerte, [...] y, por lo tanto, obligado a tomar en serio el mundo” (Bourdieu, 1999: 186).

De este modo, es el cuerpo en donde las constricciones sociales son depositadas y es el cuerpo la sede de la individuación porque, intrínsecamente, posee características que lo hacen propicio para ello: se ubica en el tiempo, se localiza en el espacio, y

⁷⁶ Como dijimos, para Bourdieu esto supone un postulado antropológico. En sus palabras (1999: 181): “Hablar de disposición significa, lisa y llanamente, tomar nota de una predisposición natural de los cuerpos humanos, la única [...] que una antropología rigurosa está autorizada a presuponer, la condicionabilidad como capacidad natural de adquirir capacidades no naturales, arbitrarias. Negar la existencia de disposiciones adquiridas significa, hablando de seres vivos, negar la existencia del aprendizaje como transformación selectiva y duradera del cuerpo.”

Por otro lado, aquí Bourdieu coincide con Luckmann y Berger. Si recordamos uno de sus argumentos (Véase apartado 1.1.1 sobre estos autores), los seres humanos están en condiciones de “sociabilidad”, es decir, al contrario de los animales determinados genéticamente, poseen la característica de estar “pre-dispuestos a vivir en sociedad” y a producirse al estar en relación con otros.

tiene la posibilidad de separar y aislar. En ese sentido, el agente no está “*átomos*, sin lugar, como decía Platón de Sócrates, o ‘sin ataduras ni raíces’ como dice [...] Karl Mannheim. Tampoco [está] dotado —como en los cuentos de la ubicuidad física y social (con la que soñaba Flaubert) que [le] permitiría hallarse en varios lugares y varias épocas a la vez— de ocupar simultáneamente varias posiciones físicas y sociales” (Bourdieu, 1999: 174-175).

Por lo tanto, a partir de estas tesis, podemos afirmar que el mundo social modifica el cuerpo de los agentes y genera en él esquemas a través de los cuales ellos son capaces de comprender activamente ese mundo, reproducirlo y, en algún punto, reestructurarlo. Estos esquemas o “principios prácticos de elaboración de lo dado se elaboran a partir de la experiencia de situaciones encontradas a menudo y son susceptibles de ser revisados y rechazados en caso de fracaso reiterado” (Bourdieu, 1999: 180).

Así pues, las constricciones de la socialización, a través de las regularidades duraderas a las que son expuestos los cuerpos, son las que engendran las disposiciones, la forma incorporada del orden social, y, en consecuencia (de haber un grado de “socialización exitosa”), esa coincidencia mágica entre el mundo objetivado y las estructuras mentales.⁷⁷ Esto es factible pues, al estar en sintonía con esas regularidades, el *habitus* tiende “a anticiparlas y [a estar] capacitado para ello de modo práctico mediante comportamientos que [implican] un *conocimiento por el cuerpo* que [garantiza] una comprensión práctica del mundo” (Bourdieu, 1999: 180).

Implicaciones de operación del habitus

El concepto de *habitus*, al cargar con todas estas imputaciones, se vuelve complejo y difícil de aprehender mediante una definición.

⁷⁷ Aquí se percibe una similitud con los argumentos de Luckmann y Berger acerca de la posible *simetría-asimetría* entre la *realidad subjetiva* y la *realidad objetiva*, de acuerdo con el *éxito-no éxito* de la socialización.

Quizá la más reproducida es la que Bourdieu ofrece en *El sentido práctico* (2009: 86),⁷⁸ pero antes y después de ésta podemos encontrar variaciones que hacen posible comprenderlo, al menos, desde cinco perspectivas: (1) la primera tiene que ver con el *habitus* como *sistema de disposiciones para la acción* y como *esquemas de percepción*; (2) la segunda, como *capital cultural incorporado*; (3) la tercera, como *hexis corporal*; (4) la cuarta, como despliegue de *sentido práctico* y *estrategias*; y, finalmente, (5) la quinta, como producto de los condicionamientos de un determinado *campo* y, a su vez, como cómplice de su correcto funcionamiento. A continuación quisiéramos desarrollar aquellas variaciones de sentido que consideramos relevantes para nuestra investigación.⁷⁹

⁷⁸ Aquí, los *habitus* son “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.”

⁷⁹ Con respecto al *habitus* como despliegue de *sentido práctico* y *estrategias* (4), sólo cabe recordar que para Bourdieu el principio de comprensión del mundo y de acción es el de un *sentido del juego*. Éste es (Gutiérrez, 2002: 73) el conocimiento tácito, desigualmente repartido, que tienen los agentes sobre cómo moverse, orientarse y actuar *adecuadamente* en el espacio social de acuerdo a la situación histórica y social en la cual están inmersos. En este entendido, las prácticas sociales son el fruto del accionar de un conocimiento práctico asociado a funciones prácticas y sin interés formal. En palabras de Bourdieu (1999: 173), gracias a “la incorporación de las estructuras sociales [...] de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, [se logra adquirir] un conocimiento y un dominio prácticos del espacio circundante (sé confusamente lo que depende y lo que no depende de mí, lo que ‘es’ o ‘no es para mí’, o ‘no es para personas como yo’, lo que es ‘razonable’ para mí hacer, esperar, pedir)”. En tanto estrategias, las prácticas son “secuencias de acciones objetivamente dirigidas hacia un fin” (Bourdieu, 1999: 183) sin ser la consecuencia de propósitos conscientes o del dominio de las operaciones necesarias para alcanzarlos, sino del ajuste espontáneo entre las disposiciones y las condiciones

Con respecto al primer punto, el *habitus* regularmente es definido como un sistema de *disposiciones* y *esquemas de pensamiento* que los agentes ponen a funcionar a través de sus prácticas cotidianas. Pero, ¿qué implica realmente esta doble determinación?

Por un lado, la idea de “disposición” puede entenderse (Sabido, 2010: 10; Corcuff, 2008: 29) como una inclinación y tendencia a percibir, sentir, hacer y pensar de una manera y no de otra. En estos términos, una disposición tiene carácter *potencial*, es decir, de *posibilidad* que se encuentra en estado de latencia y que, por lo tanto (Bourdieu, 1999: 197), puede permanecer en estado virtual; se puede manifestar mediante prácticas diferentes e, incluso, contradictorias según el contexto y la situación histórica; y se hace visible en unas circunstancias *apropiadas*, es decir, acordes a las “esperanzas subjetivas” y a las “condiciones objetivas” de actualización.

De esta forma se interpreta la naturaleza *disposicional* del *habitus*. No obstante, éste también tiene un carácter multidimensional. El sistema de disposiciones que lo componen engloba, al mismo tiempo, los niveles *práctico*, *axiológico* y *cognitivo* (Giménez, 1997: 6): es a la vez *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos), *aisthesis* (gusto, disposición estética) y *eidos* (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas).

objetivas en las que éstas operan. Desde este ángulo, el *habitus* se presenta como mecanismo de cálculo inconsciente, como “sentido de inversión” que anticipa los beneficios esperados y sensibiliza a las tensiones del mercado, todo ello en función del lugar que ocupa el agente en un determinado campo.

Sobre el *habitus* como producto de los condicionamientos de un determinado campo y cómplice de su funcionamiento (5), tenemos que decir que aun cuando éste permite la producción “libre” de pensamientos, percepciones y acciones, lo hace en función de un doble vínculo: el de la orquestación entre el *sentido práctico* y la pertenencia a un ámbito de diferenciación social; es decir, de la relación de condicionamiento con el campo del que forma parte pues es producto de “la encarnación de la necesidad inmanente” que él suscita, y mantiene con él una relación cognitiva al contribuir a su construcción como mundo significativo, en donde valdría la pena invertir la energía propia. Esta creencia en el juego es lo que Bourdieu ha llamado *illusio*.

Como conjunto de “esquemas” de percepción,⁸⁰ el *habitus* no sólo es un mecanismo pre-dispuesto a reaccionar *de cierta forma*; esa reacción es ejecutada como un acto de conocimiento práctico y de reconocimiento que funciona como un *momentum* tipificador y evaluativo. Así, según Bourdieu (citado por Giménez, 1997: 7), las disposiciones operan como un “sistema de esquemas clasificatorios [que] se opone a todo sistema de clasificación fundado en principios explícitos y explícitamente concertados”.

A través de estos esquemas, se puede entender el nivel cognitivo de las prácticas. Como estructuras estructuradas, estos responden a una adquisición relacionada con la práctica de actividades cotidianas cuya posesión no requiere de expresión a nivel discursivo. Como estructuras estructurantes, en su despliegue difieren de la lógica de un conocimiento teórico y permiten a sus poseedores moverse en el *juego social* resolviendo situaciones de carácter *puramente* práctico y, por ello, desempeñan un papel indispensable en la reproducción de la sociedad. Reproducción que implica una carga de asimilación de *violencia simbólica*. Esto significa que todo conjunto de esquemas incorporados por los individuos en un momento histórico es resultado del eco de las luchas entre los grupos sociales que buscan imponer tal sistema evaluativo como válido y legítimo (con Passeron, 2014).

Ahora bien, a la pregunta por el qué se incorpora (punto 2), Bourdieu tiene una respuesta clara: *conocimiento práctico* y *capital*. Esta última noción posee una connotación especial en el *corpus* de su obra. Para él (2001; 2011a; Bourdieu y Wacquant, 2005: 159-160) capital implica trabajo acumulado en modo material o incorporado y, al mismo tiempo, representa una *relación social*. Esto quiere decir que es (Bourdieu, 2013a: 129)

⁸⁰ Cuando Bourdieu piensa en el *habitus* de este modo retoma la noción de “estructuras de la gramática generativa transformacional” de Chomsky; es decir, de ese reducido conjunto de esquemas paradigmáticos y sintagmáticos alojados en el cerebro de los individuos el cual les ayuda a producir una variada gama de secuencias verbales (Dosse, 2004: 340; Bourdieu, 1985).

una energía social que ni existe ni produce sus efectos si no es en el campo en el que se produce y reproduce. [...] Esto significa, en concreto, que el rango social y el poder específico que los agentes reciben en un campo dependen, en primer lugar, del capital específico que puedan movilizar, sea cual sea, por otra parte, su riqueza en cualquier otra clase de capital.

No obstante, más allá del capital correspondiente a cada campo, Bourdieu postula cuatro tipos que cruzan todo el espacio social: el *económico*, es decir, los bienes materiales convertibles directamente a dinero; el *social*, constituido por el total de recursos asociados a la posesión de una red duradera de relaciones institucionalizadas de reconocimiento e intercambio mutuos; el *informativa*, afín con la concentración, distribución y manejo de conocimiento disponible en sus diferentes formas, del cual el *capital cultural* es un tipo particular,⁸¹ y el *simbólico*, como una especie de meta-capital producto de un efecto de reconocimiento y valoración que los agentes atribuyen de manera diferenciada a los otros capitales.

En esta organización, el capital cultural se encuentra disponible para ser heredado, transmitido y apropiado por los individuos mediante *interiorización*.⁸² Este formato de energía social implica una clase de conocimiento que, al estar ligado al cuerpo de los agentes, es personal, y por lo tanto decae y muere con su portador; no se puede adquirir inmediatamente, pues requiere de un largo y lento proceso de inculcación-apropiación; su transmi-

⁸¹ Bourdieu realiza un giro de nomenclatura en el último periodo de su producción y en vez de homogeneizar todo conocimiento con el nombre de *capital cultural*, subordina éste al *capital informativa*. Véase Bourdieu (1997; con Wacquant, 2005).

⁸² No obstante, también puede estar *objetivado*, es decir, en estado de ser transmitido a través de un soporte físico y garantizado mediante la posesión legal, por ejemplo, los cuadros, libros, instrumentos musicales, etcétera; e *institucionalizado*, es decir, como la objetivación del capital cultural que instituye el valor convencional jurídicamente garantizado respecto de la cultura: por ejemplo, los títulos académicos.

sión depende del volumen de capital poseído por la familia y del tiempo de acumulación al que están expuestos los agentes; y, finalmente, este capital toma forma de *disposición*: los ejemplos más clásicos son los relacionados a las disposiciones de gusto estético, pero también lo pueden ser las disposiciones de gusto alimenticio, de cuidado personal y vestimenta, lingüísticas, entre otras.

Por último quisiéramos mencionar una de las dimensiones del *habitus* que corresponde al nivel corporal senso-motriz: la *hexis corporal* (punto 3). Esta disposición tiene que ver con la interiorización de las formas más viscerales de adhesión los agentes a la sociedad⁸³ y se observa en las maneras de *llevar y usar el cuerpo*: en las posturas y los gestos, en las técnicas para caminar, estar de pie, hablar (pronunciar), las maneras de comer y comportarse en la mesa, de vestir, de reír, coquetear, de bailar, etcétera. Como cualquier otra disposición, la *hexis* plantea un doble juego entre las maneras de portar el cuerpo, auto-percibirse y percibir a los otros que son *legítimas* (reconocidas y valoradas) y las que no lo son (desconocidas y despreciadas). Estas formas diferenciadas son producto del aprendizaje desigual de acuerdo a la posición de los agentes en el espacio social. De tal suerte,

calificar [...] las propiedades y los movimientos del cuerpo, es al mismo tiempo, naturalizar las operaciones sociales fundamentales y construir el cuerpo, con sus propiedades y sus desplazamientos, como un operador analógico que instaura todo tipo de equivalencias prácticas entre las diferentes divisiones del mundo social, divisiones entre los sexos, entre las clases de edad y las clases sociales o, más exactamente, entre las significaciones y los valores asociados a los individuos que ocupan posiciones equivalentes en los espacios determinados por esas divisiones (Bourdieu, 2009: 115).

Esta naturalización pasa desapercibida pues el cuerpo, como *lugar-espacio-tiempo* perceptible que produce una impresión, es, de todas las manifestaciones de la *persona*, la que menos y más

⁸³ A esto se refiere Bourdieu (1999: 191) con su idea de “espíritu de cuerpo”.

se deja modificar —piénsese en los esfuerzos para “corregirlo” mediante el maquillaje, el vestuario o, incluso, la cirugía estética— tanto de forma provisional como de manera definitiva (Bourdieu, 1986). En este sentido, esta categoría nos recuerda que las apariencias más “naturales” del cuerpo, tales como el volumen, la talla, el peso, la belleza, etcétera, son dimensiones construidas socialmente (Bourdieu, 1986; 2013a: 215 y ss) a raíz de una taxonomía arbitrariamente impuesta por el grupo dominante.

Prueba de ello, por un lado, sería la experiencia del *cuerpo alienado*; a saber, la sensación del individuo que en situaciones sociales padece de torpeza, timidez, vergüenza, ansiedad, rubor, etcétera, y que resulta “mayor cuanto mayor es la desproporción entre [su] cuerpo real y [su] cuerpo ideal, entre [su] cuerpo soñado y [su] *looking-glass self*” (Bourdieu, 1986: 187). Por otro, el *carisma* y el *encanto*, experiencias opuestas que surgen a partir de la capacidad de ciertos agentes de imponer su representación del cuerpo propio como representación “verdadera”, a un conjunto de agentes hasta el punto de obtener de ellos admiración.

Tipos de habitus:

condiciones de producción y despliegue

Para finalizar este apartado presentamos los “tipos” de *habitus* que Bourdieu introduce en sus trabajos empíricos. Los agrupamos en tres clasificaciones: una referida al tipo de socialización que les da origen, a saber, la *primaria* y *secundaria*; en seguida, una con relación a la diferencia entre su dimensión “más colectiva”, de acuerdo al origen social de las clases, y la “más individual”, basada en las distintas trayectorias de los agentes; y, en tercera posición, una fundada en sus posibilidades de transformación, crisis y cambio.

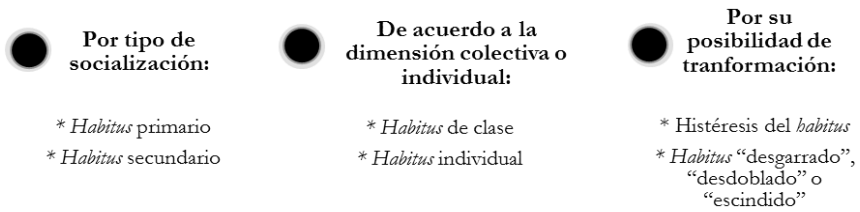


Fig. 1 Clasificación de los tipos de *habitus* de acuerdo a sus condiciones de producción y despliegue.

La primera tipología visualiza un presupuesto bourdiano —que comparte con la *concepción clásica de la socialización*— según el cual la *acción pedagógica* de la sociedad como una acción de violencia simbólica se lleva a cabo en tres momentos-espacios (Bourdieu y Passeron, 2014: 45-46; Reed-Danahay, 1995: 67-71; Bourdieu, 2011a): (1) como una educación difusa puesta en marcha por los miembros educados (ya socializados) de una formación social, (2) como parte de la educación en el núcleo familiar y (3) como una educación institucionalizada, llevada a cabo por un sistema de agentes explícitamente designados para ello a través de la escuela. A esta subdivisión de labores de inculcación podemos agregar la educación propuesta en la particularidad de cada campo social, de acuerdo a la inserción que los agentes hacen en ellos. En esta esquematización observamos la forma en cómo Bourdieu retoma la noción de *educación como socialización* de Durkheim, así como las ideas de *educación doméstica y moral*. Lo que lo diferencia del sociólogo de *La educación moral* es el supuesto de que la acción pedagógica implica un acto de violencia simbólica que propicia la reproducción de desigualdades sociales y no sólo integración.

Al igual que los autores analizados en el capítulo pasado, para la formación del *habitus* Bourdieu concede preponderancia a las experiencias ocurridas en el mundo familiar. En este marco, éstas engendran en los individuos, de forma *perdurable* (Bourdieu, 2009: 86-88; Bourdieu y Passeron, 2014: 83-84), *habitus* primarios a través de la exposición del cuerpo a unas posibilidades, liberta-

des, necesidades e impedimentos inscritos en las “estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia las que, a través de la necesidad económica y social que ellas hacen pesar sobre el universo relativamente autónomo de la economía doméstica y de las relaciones familiares [...] (la forma de la división del trabajo entre los sexos, universo de objetos, modalidades de consumo, relaciones con los parientes, etc.)” (Bourdieu, 2009: 88) producen un tipo de *disposiciones* especialmente difícil de borrar de la memoria corporal.

La inculcación que ocurre dentro de un sistema jerarquizado y definido en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2014; Bourdieu, 2013b) juega un papel estelar en la conformación de los *habitus* en tanto funciona como estrategia de reproducción (Bourdieu, 2011a). Este tipo de educación, para Bourdieu preponderante en las sociedades diferenciadas, tiene su advenimiento con la conformación del Estado, y, por lo tanto, de la formación de un cuadro especializado para ello; a saber, el de profesores, directores, prefectos, etcétera. Con ellos se implanta un sistema altamente diferenciado que tiene la legitimidad de otorgar diplomas, adjudicarse un derecho de admisión vía examen, entregar titulaciones; en fin, que con estos *ritos de institución* asegura la imposición de unas diferencias entre los admitidos (consagrados) y los rechazados; funciona como *numerus clausus*, es decir, como filtro entre los grupos instalados en el espacio social; y se encarga de la transmisión metódica de una serie de competencias y habilidades demandadas por los mercados laborales, siguiente fase en el escalafón de los agentes sociales.

La entrada a un campo, finalmente, implica una fase de *socialización secundaria* (Bourdieu, 1999: 217-219), que toma en cuenta la adquisición de disposiciones específicas con base en la relación entre las experiencias *primarias*, alejadas de lo exigido por cada campo, y las imposiciones inherentes a la estructura de éstos. De este modo, “la labor de socialización específica [tiende] a favorecer la transformación de la libido original, es decir, de los afectos socializados constituidos en el campo doméstico, en algu-

na de las formas de libido específica” (Bourdieu, 1999: 217). Esta transformación es lenta pues el proceso en que alguien se convierte en músico, profesor, o futbolista, requiere un trabajo prolongado de adaptaciones, sanciones impuestas por el mercado escolar, operaciones psicológicas de identificación, sublimación, etcétera, y, por esto mismo, excluye, salvo excepciones, las conversiones repentinas y radicales.

Por todo esto, según Bourdieu (2005: 174-175), el proceso de socialización

tiene una *irreversibilidad* relativa: todos los estímulos externos y experiencias condicionantes son percibidos en cada momento a través de categorías ya constituidas por experiencias previas. De ellos se sigue una inevitable prioridad de las experiencias originarias y una clausura *relativa* del sistema de disposiciones que constituye el *habitus*. (El envejecimiento, por ejemplo, puede ser concebido como la creciente clausura de dichas estructuras: los esquemas mentales y corporales de una persona que envejece se vuelven más y más rígidos, cada vez menos susceptibles de responder a las demandas externas). [Por su parte,] ciertas estructuras básicas, tales como la oposición masculino/femenino, se organizan desde extremadamente temprano.

La segunda tipología permite hacer una distinción entre *habitus de clase* y *habitus individual*. El primero refiere a un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas que “constituye la condición de toda objetivación y de toda percepción, y que funda la concertación objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad perfecta de las prácticas y las visiones generales” (Bourdieu, 2009: 98) dentro de un determinado grupo de agentes. De este modo, el concepto de *habitus de clase* nos recuerda que es más factible que un grupo de agentes comparta un mismo tipo de condiciones de vida y, en consecuencia, se enfrente con situaciones socializantes análogas a lo largo de sus respectivas biografías

(Bourdieu, 2009: 98 y Capdevielle, 2011: 38).⁸⁴ Lo que hace singulares a los individuos es la posición que mantienen al interior de una clase y la especificidad de sus *trayectorias sociales* en el espacio social durante su vida; estas dos condiciones hacen posible el surgimiento de los *habitus individuales*; es decir, las variantes estructurales de los *habitus de clase*.

Esta insistencia de Bourdieu (2009: 98-99) por el peso de las experiencias primigenias se explica por el hecho, por un lado, de que “el *habitus* [asegura] su propia constancia y su propia defensa contra el cambio a través de la selección que él opera entre las informaciones nuevas, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, las informaciones capaces de cuestionar la información acumulada”; y, por otro, de que según una de las tesis más fuertes desarrolladas en *La distinción* (2013a: 124-130), que la movilidad social entre clases es más difícil y estructurada de lo que se cree y por ello los individuos tendencialmente se mantienen en unas condiciones de existencia similares a las de su posición inicial en el espacio social.⁸⁵

Para enfatizar este fenómeno, Bourdieu acuña tres conceptos: *trayectoria modal*, *envejecimiento social* y *desclasamiento*. La *trayectoria modal* describe la posibilidad prevista de que los agentes de

⁸⁴ Quizá valga la pena recordar el ejemplo de la adquisición del gusto estético que explicamos en la tesis no. 3. (Apartado 2.1.1).

⁸⁵ A este respecto, Bourdieu (2013a: 125) afirma que “los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos [...] y, por otra, porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etcétera. A un volumen determinado de capital corresponde un *haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes [...]; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos —guerras, crisis, etcétera— o individuales —ocasiones, amistades, protecciones, etcétera— que comúnmente son descritos como casualidades [...] aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan.”

una misma clase compartan disposiciones asociadas a esa posición durante su toda su vida. Esta *trayectoria modal*, asociada a una serie de condiciones materiales, está asegurada por mecanismos sociales que orientan a los individuos a permanecer dentro de la misma posición —tales como el de “vocación”, es decir, como esa “adhesión anticipada [de los individuos] al destino objetivo que se [les] impone” (Bourdieu, 2013a: 126) al sentirse hechos para ocupar unos puestos que, a su vez, parecen hechos para ellos—. La noción de *envejecimiento social* refiere a “ese lento trabajo de duelo [o] de desinversión, (socialmente asistida y alentada) que lleva a los agentes a ajustar sus aspiraciones a sus oportunidades objetivas, conduciéndolos a admitir su condición, a devenir lo que son, a contentarse con lo que tienen” (Bourdieu, 2013a: 126). Casi a la inversa, la condición de *desclasamiento* señala la posibilidad de que los agentes desplieguen sus prácticas en contextos de actuación diferentes de aquellos en los cuales adquirieron su *habitus*; como resultado, éstas parecen mal adaptadas porque se ajustan a un estado anterior de condiciones objetivas, aquí el ejemplo de los “nuevos ricos” con gustos populares es el más común.⁸⁶

Finalmente, y en continuidad con este concepto, la última clasificación permite observar la nomenclatura que Bourdieu utiliza para abordar la eventual transformación del *habitus*. A pesar de que en sus análisis hay una tendencia señalar la propensión a su durabilidad y preservación,⁸⁷ Bourdieu acuña un par de conceptos muy relacionados para dar cabida a la posibilidad de su

⁸⁶ Pero también, aunque no en un lenguaje en clave de condiciones de clase, podríamos recordar el ejemplo desarrollado al inicio del capítulo con respecto a las disposiciones de los campesinos (*versus* las de los chicos de ciudad) que los dejaban en desventaja en el nuevo sistema de intercambios matrimoniales.

⁸⁷ Como se puede notar con las nomenclaturas ya descritas y que mantienen una correlación con su interés por explicar el orden social antes que el cambio y la perdurabilidad del mundo antes que su transformación (Martín Criado, 2013; Fariás, 2010; Lahire, 1998; 2005a; 2008b; 2009).

modificación: el de *habitus desdoblado*, *desgarrado* o *escindido* y el de *histéresis*.⁸⁸

Según esta taxonomía, la *histéresis* (Bourdieu, 2009: 101-102; 1999: 209-214; Bourdieu y Wacquant, 2005: 170-171) refleja una falta de coincidencia entre las condiciones de producción del *habitus* y las de su puesta en práctica (como en el ejemplo de *desclasamiento*), lo cual genera un desfase entre unas prácticas no adaptadas a sus contextos de despliegue por permanecer acopladas a unas condiciones ya caducas. De esta manera, por ejemplo, Bourdieu (2013a: 163-165) analiza el caso de la inflación de titulaciones en Francia y su correlativa devaluación: según esto, los agentes con títulos devaluados, a través de la *histéresis* de sus *habitus*, aplican unos esquemas de apreciación a sus titulaciones en un contexto nuevo del mercado de títulos que no corresponde con la forma anterior de evaluar sus reconocimientos académicos y de evaluarse a sí mismos. Esta es la causa de que los individuos concedan un valor especial a sus titulaciones esperando obtener el equivalente en capital económico a través de los salarios, cuando, en el nuevo sistema, esas titulaciones se encuentran ya devaluadas.

Ahora bien, un caso particular de *histéresis* es la condición de *desgarramiento* o *escisión*. Estas nociones son modeladas por Bourdieu en sus trabajos sobre Argelia (Martín Criado, 2013: 131-132; Lahire, 1998: 41), en donde concluye que tanto campesinos y subproletarios se hallan en una constante tensión entre unos esquemas adquiridos en una sociedad tradicional y su nueva situación de economía capitalista. Esto tiene dos consecuencias: en

⁸⁸ Estos sobre todo se encuentran desarrollados en su obra temprana sobre los cambios en la estructura económica en Argelia a partir de la guerra y la condición de celibato en el Béarn, etcétera (Martín Criado, 2005), y mucho después son retomados con más atención por Bourdieu en obras como *Meditaciones pascalianas* (1999: 209-214), *Una invitación a una sociología reflexiva* (2005) y en *La miseria del mundo* (2013c) con el fin de defenderse de sus críticos y mostrar una forma más suavizada de la versión dura del *habitus* (Capdevielle, 2011; Galindo, 2008: 96-97) presentada en *La reproducción* (2014: 75-78), *El sentido práctico* (2009: 85-105) y *La distinción* (2013a: 199-263).

primer lugar, la desestructuración de su sociedad lleva a los individuos a un retorno reflexivo sobre el desajuste de sus esquemas y su realidad actual; y en segundo, los agentes ponen en funcionamiento dos lógicas distintas: la tradicional en que fueron socializados y la nueva, que están aprendiendo. Como resultado, los argelinos alternan entre ambas lógicas según la situación o las mezclan, viviendo una experiencia de *desdoblamiento*.

Por ello, Bourdieu puede afirmar, con una versión más relajada de su concepto mayor, que los *habitus* cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior. Se caracterizan por una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y su grado de agilidad o rigidez (1999: 211).

2.1.4 Violencia, capital y poder simbólicos, o de cómo la sociedad se auto-reproduce

Así como el de la teoría del *habitus*, el estatus de la teoría de la *violencia simbólica*, en el marco de la obra de Pierre Bourdieu, es privilegiado (Ávila Francés, 2005; Bourdieu y Passeron, 2014; Bourdieu, 1999: 217-251; 2014). Esta relevancia tiene que ver con su proyecto mismo de teoría⁸⁹ y con la búsqueda de darle legitimidad a su producción intelectual.⁹⁰

⁸⁹ Así, al hablar retrospectivamente de su trabajo en una de sus lecciones en el Collège de France, en 1991, expresa lo siguiente: “Me parece que no se pueden comprender realmente las relaciones de fuerza fundamentales del orden social sin que intervenga la dimensión simbólica de estas relaciones: si las relaciones de fuerza no fueran más que relaciones de fuerza física, militares o incluso económicas, es probable que fueran infinitamente más frágiles y fáciles de invertir. En el fondo, es el punto de partida de todas mis reflexiones. He tratado de reintroducir a lo largo de mi trabajo la citada paradoja de la fuerza sim-

De manera que, mientras Bourdieu utiliza el *habitus* para dar cuenta de las prácticas y estrategias sociales que tienden a la reproducción de la sociedad, *lo simbólico* está inmerso en este entramado conceptual de tres formas distintas. Primero, en la *acción pedagógica* de la sociedad para la inculcación de los *habitus*, como una acción de violencia simbólica, al imponer una arbitrariedad cultural como legítima; segundo —y efecto del primer punto—, como parte de los esquemas de pensamiento y percepción incorporados, pre-dispuestos a distinguir, a categorizar y a dividir el mundo de cierta forma y, en consecuencia, de dotar de efectividad al *capital simbólico* y de permitir la *dominación*; y tercero —resultado de los dos puntos anteriores—, como un meta-garante del orden que, al invisibilizar (por estar interiorizado en los agentes) que es resultado de luchas entre dominados y dominantes (la *ortodoxia* de la *doxa*) lo reproduce indefinidamente.

Por lo tanto, *lo simbólico* como *violencia*, *capital*, y *poder* cruza transversalmente el problema *implícito* de la socialización en la teoría bourdiana pues es partícipe de la constitución de los *habitus*

bólica, del poder simbólico, ese poder que se ejerce de manera tan invisible que hasta nos olvidamos de su existencia” (Bourdieu, 2014: 227).

Más adelante incluso afirma (Bourdieu, 2014: 232): “Creo que la acumulación inicial, contrariamente a lo que sostiene la tradición materialista (en sentido empobrecido) es una acumulación de capital simbólico: todo mi trabajo tiene la intención de hacer una teoría materialista de lo simbólico que tradicionalmente se opone a lo material.”

⁹⁰ Por ejemplo, en una de sus primeras obras, *La reproducción* (con Passeron, 2014: 44-45), tras definir lo que entiende por violencia simbólica, Bourdieu subraya el mérito de posicionar este concepto en el proceso de elaboración de teorías sociológicas, pues, “en efecto, considerando que todas las teorías implícita o explícitamente construidas sobre la base de axiomas diferentes conducirían, o bien a situar la libertad creadora de los individuos o de los grupos [en el] principio de la acción simbólica, considerada como autónoma respecto a sus condiciones objetivas de existencia, o bien a aniquilar la acción simbólica como tal, rechazando toda autonomía respecto a sus condiciones materiales de existencia, se puede considerar este axioma como un principio de la teoría del conocimiento sociológico”.

y, al hacerlo, ocupa un lugar en el principio más importante de reproducción social. Sin embargo, para que el modelo funcione como es debido, Bourdieu (1997: 118; 2011a: 31; 2009; 1999; con Wacquant, 2005: 168-169) supone algo más: la reciprocidad entre estructuras mentales y sociales, o, en otras palabras, “una relación genética entre las estructuras mentales, es decir, los principios a partir de los cuales construimos la realidad social y física, y las estructuras sociales, las oposiciones entre los grupos [que] se reconvierten en oposiciones lógicas” (Bourdieu, 2014: 231).

La cuestión ahora es indagar más sobre dicha relación; a saber, ¿cómo y quién constituye las categorías de percepción que los agentes incorporan y con las cuales ayudan a reproducir el orden social?, ¿cómo ocurre la mutación de estructuras sociales a estructuras mentales cuando aquellas se han incorporado? Y, en este contexto, ¿cómo queda garantizada la perdurabilidad del orden existente?

El Estado y la reproducción de la sociedad

A saber de la primera pregunta, Bourdieu (1997; 199: 222 y ss; 2014) postula que, al menos en las sociedades diferenciadas, es el Estado, en tanto institución que ostenta el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre su población correspondiente (Bourdieu, 1997: 97-98), el principal productor de instrumentos de construcción social de la realidad.

Esto es así por cuatro razones. En primera instancia, por la génesis del Estado como aparato surgido a partir de un proceso de concentración de capital⁹¹ y de un proceso de diferenciación

⁹¹ Capital de *fuera física*, ostentado por la policía y el ejército; *económico*, por la homogeneización de un mercado nacional evidenciada en la implementación de los impuestos y la redistribución de estos; de *capital informacional*, puesto en marcha a través de censos, estadísticas nacionales, y de la unificación de un mercado cultural, así como del establecimiento de un sistema escolar; de *capital jurídico*, observable en la constitución de un cuerpo capaz de adjudicarse los

funcional. En segundo lugar, consecuencia de tal concentración, por el surgimiento de una clase específico de campo y capital: a saber, el *estatal*, que permite el dominio sobre los otros tipos de capital y de la tasa de cambio entre ellos, y del *campo burocrático*, cuyos agentes ostentan el uso legítimo de tal capital. En tercera instancia, resultado de estos dos puntos, por la posibilidad del Estado de controlar y unificar los diversos capitales en un determinado territorio, logrando imponer legítimamente, por ejemplo, el uso oficial de los tiempos escolar y laboral, o de garantizar la legalidad de un acta matrimonial o un certificado escolar. En cuarto lugar, por su posibilidad de inculcar a través del establecimiento de un sistema institucional que asegura el aprendizaje continuo y sistemático de las categorías estatales; es decir, el *sistema escolar*.

Por ello, la conclusión a la que Bourdieu llega no es otra que el Estado, pues

como [...] el presidente de la República que firma un decreto de nombramiento o el médico que firma un certificado (de enfermedad, de invalidez, etc.) movilizan un capital simbólico acumulado por toda la red de relaciones de reconocimiento que son constitutivas del universo burocrático. ¿Quién certifica la validez del certificado? Quien haya firmado el título que da licencia para certificar. ¿Pero quién lo certifica a su vez? Entramos así en una regresión al infinito al término de la cual “hay que detenerse” y se puede, como hacen los teólogos, optar por dar el nombre de Estado al último (o al primer) eslabón de la larga cadena de actos de consagración. El es quien, actuando a modo de banco de capital simbólico, garantiza todos los actos de autoridad, unos actos a la vez arbitrarios y desconocidos en tanto que tales, de “impostura legítima”, como dice Austin (Bourdieu, 1997: 114).

nombramientos legítimos; y de *capital simbólico*, como el reconocimiento universal del Estado para poner por obra todos sus proyectos.

Las estrategias de reproducción educativas: adquisición de capital y transmisión de una arbitrariedad

La anterior, no obstante, sólo es una parte de la respuesta. Para completarla, hay que mirar el círculo *Estado* (en posición de engendrar de categorías y de garantizar su implementación) - *Sistema escolar* (como principal aparato institucional para la imposición arbitraria de categorías estatales) - *habitus* (en tanto sistemas de disposiciones producidos a partir de un programa social de inculcación) - *reproducción del orden* (como derivación de una sumatoria de esfuerzos no intencionales para la durabilidad de las estructuras sociales y perpetuación de una dominación), desde una perspectiva más amplia; es decir, desde las *estrategias de reproducción*.

Bajo este ángulo, el proceso de reproducción engloba una serie de acciones colectivas las cuales, con diferentes incidencias y bajo formas que varían según la índole de capital que se transmite y el estado de los mecanismos para hacerlo, aseguran la reproducción continuada del orden. Entre ellas, las *estrategias educativas* ocupan un lugar sobresaliente al contribuir a la producción de “agentes dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu, 2011a: 36) en sus diferentes formas de energía social. Estas estrategias se dividen en dos: *familiares* y *escolares*.

El resultado de las *estrategias educativas familiares*, como ya dijimos, es la formación del *habitus* primario. Lo que explicamos es un postulado antropológico que subyace a esta idea: el de la transformación de la forma original de la *illusio* como una inversión en el espacio doméstico.⁹² Según Bourdieu, el paso de una

⁹² Tanto en *Meditaciones pascalinas* (1999:217-219) como en “Estrategias de reproducción y modos de dominación” (en 2011a: 31-50), Bourdieu se refiere a la familia como un *campo*, y equipara esta institución a esa forma de diferenciación funcional y agonística propia de su concepción de espacio social. Así, lo vemos decir, por ejemplo, lo siguiente: “Este trabajo de integración es tanto más indispensable cuanto que la familia [...] tiende siempre a funcionar como un campo, con sus relaciones de fuerza físicas, económicas y, sobre todo, simbólicas (v. g.: ligadas al volumen y a la estructura del capital poseído por los

organización narcisista de la libido, en la cual el niño se toma a sí mismo como objeto de deseo, a otro estado en que ese deseo se orienta a otra persona, supone que, “para obtener el sacrificio del ‘amor propio’ en beneficio de otro objeto de inversión —e inculcar así la disposición duradera de invertir en el juego social que es uno de los requisitos previos de todo aprendizaje— la labor pedagógica [basada] en uno de los motores que [figuran] en el origen de todas las inversiones ulteriores: *la búsqueda del reconocimiento*” (1999: 219).

Así, el catalizador de la acción pedagógica en la familia y responsable de su efectividad, radica en una relación original de *dependencia simbólica*: la derivada de que el individuo es un ser para “ser percibido”, es decir, condenado a la constante definición de su verdad por la verdad de los otros y, en particular, por la del *fatum* familiar —ese conjunto de juicios, positivos o negativos, emitidos sobre el niño que performan aquello que enuncian—. De tal suerte,

la labor de socialización de las pulsaciones se basa en una transacción permanente en la que el niño acepta renuncias y sacrificios a cambio de manifestaciones de reconocimiento, aceptación o admiración (“¡Qué bien se porta!”), a veces explícitamente solicitadas (“¡Papá, mírame!”). Este intercambio en la medida en que implica el compromiso total de ambos partícipes, sobre todo del niño, por supuesto, pero también de los padres, tiene una carga muy alta de afectividad. El niño incorpora lo social en forma de afectos, pero con un contenido de color y calificación social (Bourdieu, 1999: 220).⁹³

diferentes miembros) y sus luchas por la conservación o la transformación de esas relaciones de fuerzas” (Bourdieu, 2011a: 48-49).

⁹³ El presupuesto antropológico que desarrollamos aquí muestra una afinidad con los argumentos de Parsons sobre por qué la socialización familiar es tan efectiva (véase en el apartado 1.1.1, el subtítulo “Talcott Parsons (1902-1979)”. Uno de ellos corresponde a la importancia de los lazos afectivos jugados en el sistema familiar, y otro a la dependencia del ego infantil con respecto a la definición de los padres de la socialización y al sistema de recompensas involucrada en ella.

La inculcación que sucede en la escuela (Bourdieu y Passeron, 2014), por su parte, tiene su fundamento en la legitimidad de operación del sistema escolar como uno investido con la *autoridad pedagógica (estatal)* que, al contar con un cuerpo de agentes especializados, unos instrumentos homogeneizados y homogeneizantes —tales como los libros de texto, los programas curriculares, los manuales para profesores, etcétera— y un monopolio de la producción de agentes para reproducirlo, se encarga de llevar a cabo su *labor pedagógica* mediante la imposición de una arbitrariedad cultural a través de unas relaciones de *comunicación pedagógica* fundadas en el efecto de *violencia* y *poder simbólicos*.

La eficacia de la acción pedagógica escolar se debe, por un lado, a la coherencia que el Estado logra crear en los sistemas simbólicos de clasificación que inculca. Este efecto, a manera de enseñanzas homologadas y de códigos estructurados, se ve reforzado por la cultura rutinizada de las prácticas de inculcación escolar, es decir, por “ejercicios de repetición y de restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente (por ejemplo, manuales y mementos, breviaros y catecismos [...], glosas y comentarios, enciclopedias y corpus, fragmentos escogidos, anales de exámenes” (Bourdieu y Passeron, 2014: 100), etcétera. Por otro lado, a un procedimiento particular de inculcación denominado “rito de institución” a través del cual se busca instaurar “en nombre y en presencia de toda la colectividad movilizadora, una separación sacralizante no sólo [...] entre los que ya han recibido la marca distintiva y los que todavía no la han recibido, por ser demasiado jóvenes, [sino también] entre los que son socialmente dignos de recibirla y [los] que están excluidos para siempre” (Bourdieu, 2000: 39). En el caso de la escuela, estos ritos se llevan a cabo mediante el otorgamiento de diplomas, certificaciones, títulos, etcétera, que, en las sociedades modernas representan el acceso a los diferentes campos.

Es de esta manera en que la transmisión de capital a través de las estrategias educativas de reproducción permite, en tan-

to *trabajo simbólico*, la inculcación de categorías de pensamiento y percepción a los individuos de una colectividad. Al enseñar maneras de percibir y clasificar, las instituciones familiar y escolar ayudan a un proceso mayor de invisibilización referido al origen de eso que se inculca y de las maneras de hacerlo y, de esta forma, contribuyen a la des-historización de las categorías de pensamiento al postularlas como naturales y universales, ocultando su arbitrariedad. Además, en tanto el sistema de enseñanza, según Bourdieu, procura la reproducción de las clases dominantes —dando una apariencia de igualdad de oportunidades— es un proceso que también oculta la reproducción de desigualdades y, por lo tanto, la perpetuación del orden dominante. Así (Bourdieu, 2011a: 208),

el desconocimiento de los fundamentos reales de las diferencias y de los principios de su perpetuación hace que no se perciba al mundo social como el lugar de conflicto o de la competencia entre grupos de intereses antagonistas, sino como un “orden social”. Todo reconocimiento es desconocimiento: todo tipo de autoridad, no sólo la que se impone mediante órdenes, sino la que se ejerce sin que haya que ejercerla, la que se da en llamar natural y se ve depositada en un lenguaje, una postura, maneras, un estilo de vida, o incluso en objetos [...], descansa sobre una forma de creencia originaria [...]. El mundo social es un universo de *presuposiciones*: los juegos y las apuestas que propone, las jerarquías y las preferencias que impone, en resumen, el conjunto de las condiciones tácitas de pertenencia, aquello que dan por sentado quienes forman parte de él, investido de valor según lo ven quienes desean formar parte. En última instancia, todo ello reposa sobre el acuerdo inmediato entre las estructuras del mundo social y las categorías de percepción que constituye la doxa o, como decía Husserl, la *protodoxa*, percepción del mundo social como mundo natural que se da por descontado.

En este sentido, la posibilidad de transformación del orden social radica no en un cambio de conciencia —de “falsa” a “verdadera”— sino en el cambio de las condiciones en que se

producen las categorías dominantes. En palabras de Bourdieu (2000: 58),

debido a que el fundamento de la violencia simbólica no reside en las conciencias engañadas que bastaría con iluminar, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen, la ruptura de la relación de complicidad que las víctimas de la dominación simbólica conceden a los dominadores sólo puede esperarse de una transformación radical de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores.

2.2 HABITUS Y VIOLENCIA SIMBÓLICA VS SOCIALIZACIONES PLURALES: UNA DISERTACIÓN CON Y CONTRA BOURDIEU

Después de haber presentado los principales postulados de la teoría de la práctica de Bourdieu y de bosquejar el núcleo de conceptos e hipótesis en el que el problema de la socialización se encuentra, queremos delinear cuáles son las aportaciones teóricas específicas que este programa ofrece para pensar la socialización (3.1). En la búsqueda de estas contribuciones, trataremos de matizar algunas afirmaciones bourdianas y repensar las categorías expuestas con base en los planteamientos de Bernard Lahire, para responder a la pregunta de si la teoría de Bourdieu agota las posibilidades para pensar la socialización y la interiorización (3.2).

2.2.1 Herramientas conceptuales para entender la incorporación

De la gama de conceptos e hipótesis que hemos discutido identificamos cuatro aportaciones que merecen una mención especial pues ayudan a pensar la socialización y, sobre todo, la incorporación, desde nuevos ángulos de análisis en relación con los desarrollos conceptuales de la *concepción clásica de la socialización*.

Primero: la idea de *cuerpo socializado* incluye materialmente al individuo en la sociedad, y, gracias a ello, podemos *ubicar espacialmente en dónde ocurre la interiorización*. Segundo: las explicaciones con respecto a la distribución desigual de capital y de la reproducción de la estructura de *violencia simbólica* ayudan a concebir que *la socialización no sólo es un elemento de integración y reproducción cultural inocente* (a veces, el error de Durkheim y, sobre todo, de Parsons) sino que contribuye a la *reproducción de desigualdades y de una arbitrariedad naturalizada*. Tercero: el lenguaje *disposicionalista*, aunque un arma de doble filo, brinda herramientas al momento de emprender descripciones y explicaciones sobre los procesos de socialización pues su relativa ambigüedad concede libertad cuando se analizan casos concretos, y espacio para incluir la contingencia de las prácticas. Y cuarto: aunque Bourdieu no prestó cabal atención al problema de las *formas de incorporación*, sí da pistas para reflexionar el asunto, entre ellas, el énfasis que hace a las *condiciones materiales de existencia*, la relevancia de la *inculcación familiar y escolar*, de los *ritos de institución*, del *aprendizaje por mimesis* y, la menos desarrollada pero que más interesa aquí, la idea de *individuo como ser percibido*. A continuación comentaremos un poco más estos cuatro puntos.

1) *Espíritu de cuerpo: la inclusión material del individuo en la sociedad*

“El lugar, —escribe Bourdieu (1999: 175)— *topos*, puede definirse absolutamente como el espacio donde una cosa o un agente ‘tiene lugar’, existe, en una palabra, como localización o, relacionamente, topológicamente, como una posición, un rango dentro de un orden”, y, en su teoría, ese lugar es el *cuerpo*.

Este hincapié combate las filosofías occidentales (de la tradición de Descartes) que tienden a separar tajantemente cuerpo/espíritu,⁹⁴ al considerar al primero como un impedimento para *conocer*. Lo que esta teoría sugiere es una negación rotunda a esta tesis: si es posible que los individuos conozcan, aprendan e *interioricen* el mundo social es gracias a que se encuentran *dispuestos, presentes, e inmersos* en él a través de su propio cuerpo.

Bourdieu (1986) sostiene esto a través de múltiples casos que demuestran cómo la constricción de las estructuras sociales es sufrida *en y mediante* el cuerpo, lo cual evidencia su relevancia en los procesos de reproducción social. Los más significativos ya se han mencionado: la incorporación de la distinción masculino/femenino, evidente en prácticas tan corporales como vestir, andar, los gestos de galantería y el coqueteo, etcétera (Bourdieu, 2000); el aprendizaje de competencias de baile, el cortejo y el arreglo personal (Bourdieu, 2004); el despliegue de prácticas relacionadas con el estilo de vida de una clase social, tales como la alimentación, el cuidado de la salud, los consumos culturales de la *haute couture*, el maquillaje, etcétera (Bourdieu 2013a).⁹⁵

Ahora bien, en el contexto de una investigación como la nuestra, que busca observar el proceder de las teorías sociológicas al abordar el problema de la socialización y, más aún, el de las formas de incorporación, la inclusión del cuerpo como elemento teórico y empírico de análisis abre la posibilidad de hacer preguntas y elaborar hipótesis al respecto. En el plano teórico, éste es un avance en relación con lo que la tradición sociológica de Émile Durkheim a Peter Berger concluyó; a diferencia de ella, que igno-

⁹⁴ Pero no sólo la filosofía ha hecho esta distinción, también la sociología (véase Sabido Ramos, 2012).

⁹⁵ Además, pueden observarse aplicaciones de estos postulados en investigaciones recientes sobre la construcción de la condición de extrañeza (Sabido Ramos, 2012; 2010), de la socialización de género en la escuela secundaria (Cedillo Hernández, 2015), o sobre afectividad y emociones en la sociedad contemporánea (García Andrade y Sabido Ramos, 2014) por mencionar algunos ejemplos.

ra (Mead),⁹⁶ da por sentado *en dónde* sucede la socialización, o que responde sólo a nivel psíquico (Parsons), la inclusión del cuerpo le da materialidad a los agentes y, por tanto, *un lugar* a los efectos de la socialización. En el ámbito empírico, esta introducción sienta bases para objetivar desde la sociología (y no desde la psicología o el psicoanálisis, por ejemplo) diferentes tipos y niveles de análisis a la pregunta general de cómo experimentan la socialización los individuos.⁹⁷ Sólo como ejemplos mencionamos los siguientes:

- * Podemos interrogarnos por cómo las condiciones biológicas y físicas relacionadas con los procesos de salud-enfermedad —tales como el padecimiento de enfermedades degenerativas, las discapacidades, la pérdida de memoria temporal o permanente, los trastornos alimenticios y los neurológicos (como el autismo), etcétera— repercuten en los cursos de socialización y generan prácticas en los individuos que las padecen (en distinción con quienes no); o cómo son elementos fundamentales en momentos de resocialización en donde provocan un desajuste entre lo hasta entonces aprendido y lo que es necesario volver a incorporar o, quizá, a interiorizar por primera vez.
- * O cómo el *estigma* de individuos con marcas corporales producto de accidentes (quemaduras, pérdida de algún miembro corporal visible, etcétera) o condiciones genéticas (como

⁹⁶ Basta recordar, por ejemplo, que para Mead la *mente* no es una *cosa* situada en un lugar; el cuerpo, en específico (1953: 168); más bien sería un proceso que se desarrolla en términos temporales y funcionales, resultado de la interacción de los individuos con objetos no sociales y sociales y cuya aparición origina la acción en su sentido pragmático.

⁹⁷ Así, seguimos a Sabido Ramos (2012: 20) al afirmar que “más que la emergencia de un campo de conocimiento especializado que [puede] nombrarse ‘sociología del cuerpo’ es apremiante incorporar la dimensión de la corporalidad como aspecto imprescindible en la explicación sociológica de la constitución de la sociedad. Esto es, tomar el ámbito corpóreo-afectivo no como tema en sí mismo sino como eje de lectura que ayude a plantear determinados problemas.”

los rasgos característicos del Síndrome de Down, por ejemplo) afectan la autopercepción individual y ayudan a asimilar cierto tipo de modelos y prácticas de belleza.

- * O por las condiciones históricas que han permitido que marcas corporales como los tatuajes (las señales de identificación en pandillas como los Mara Salvatrucha en El Salvador), las mutilaciones (la circuncisión en la religión judía, la modificación del tamaño de los pies de las mujeres en China o las perforaciones en algunos pueblos del Amazonas o de África), y operaciones estéticas (con el fin de lucir “más occidental” en Corea del Sur), se constituyan como signos de identidad de un grupo o clase social y operen como formas de distinción, pertenencia y, por tanto, como factores de interiorización.

2) *Desmitificar la dominación, o de cómo es posible pensar la desigualdad*

La segunda aportación es la referida a la teoría de la violencia simbólica como estrategia teórica para desmitificar los efectos de la dominación y la desigualdad social. Aunque esta tesis, como muchas otras en el armazón teórico de Bourdieu, puede ser a veces tautológica, es un instrumento que proporciona herramientas para pensar los procesos de inculcación familiares y escolares como mecanismos insertos en una lógica social más compleja: como productores de categorías que, muchas veces, ayudan a perpetuar relaciones de dominación —quizá el ejemplo por antonomasia sea el de la dominación masculina y la constitución de los *habitus* sexuales—. Nosotros consideramos que ésta es una contribución pues toda la *concepción clásica* (principalmente Durkheim y Parsons, pero también Mead y Lukmann y Berger) nunca se detuvo a observar los procesos de desigualdad y de arbitrariedad cultural en la socialización, sino más bien pensaron en el problema como modo de integración normativa y moral.

3) *Las ventajas de utilizar el lenguaje disposicionalista en el estudio de los procesos de socialización*

Otra contribución tiene que ver con una herencia léxica: la del lenguaje en *clave disposicionalista*.

La idea de “disposición” puede caer en ambigüedades y es riesgosa debido, en primer lugar, a su carácter puramente abstracto y virtual: como ya decíamos, el analista social, las más de las veces, trabaja con discursos de los agentes sobre sus prácticas; si es afortunado, observa prácticas *in situ*, pero no hay forma de “observar” disposiciones, sino a través de un trabajo de reconstrucción e imaginación sociológica.⁹⁸ Así, se puede relegar fácilmente el carácter científicamente construido de lo que se supone es, por ejemplo, una *disposición estética*, y —siguiendo a Bourdieu (2009: 65) en su queja hacia el objetivismo estructuralista— el sociólogo puede deslizar su interpretación “del modelo de la realidad a la realidad del modelo”, es decir, *reificar* el prototipo teórico como una especie de *norma* de la realidad.

En segunda instancia, este lenguaje puede hacer olvidar el carácter relacional de las disposiciones, es decir, su dimensión circunstancial o contextual de puesta en marcha. En este sentido, por ejemplo, Corcuff (2008: 28-29) acusa de determinismo sociológico tanto a Bourdieu como a Lahire por privilegiar el pasado incorporado y desconocer que existen prácticas aprendidas como capacidades (competencias) y no por el peso de constricciones sociales.⁹⁹ Aquí Corcuff piensa en el aprendizaje de un deporte o de un instrumento musical *versus* el de género en forma de *habitus sexuado*, por ejemplo.

Pese a ello, nosotros vemos potencial en este léxico. De manera que, si le damos la razón a Bourdieu y a Lahire, seguimos suponiendo que las disposiciones están *socialmente determinadas* y ayudan a *determinar socialmente* las prácticas (¿qué otra manera de hacer relevante el peso y los efectos de los procesos de socializa-

⁹⁸ Para una discusión al respecto véase Lahire (2005b: 137-155; 1998: 76-96), Martín Criado (1998) y Bourdieu (2013c: 527-543).

⁹⁹ Esta queja tiene más certeza en el contexto de la teoría de Bourdieu que en los desarrollos teóricos y empíricos de Lahire. Esto se verá cuando argumentemos sobre las deficiencias de los postulados bourdieanos.

ción en los individuos?!). Lo que hace falta es mostrar, más empírica que teóricamente, cómo funciona la dialéctica entre los contextos de adquisición y los de puesta en marcha las disposiciones, y, con eso, decir algo al respecto de su posible latencia, cambio, crisis, debilitamiento, durabilidad y transferibilidad, evitando la acusación de Corcuff. Pues “ni el acontecimiento ‘desencadenante’ ni la disposición incorporada por los actores pueden designarse como auténticos ‘determinantes’ de las prácticas (lo que supondría la existencia de un modo causal de acción humana bastante improbable)” (Lahire, 1998: 83).

Siguiendo este razonamiento, queremos secundar la propuesta lahiriana (2005b: 295) de “una sociología de la socialización que estudia las huellas *disposicionales* dejadas por las experiencias sociales y la manera en que esas disposiciones para sentir, creer, o actuar son desencadenadas (o puestas en latencia) en contextos de acción variados”. Otra vez: lo que falta es preguntarnos por objetos empíricos de estudio para desarrollar estos presupuestos teóricos.

4) *Algunas claves de lectura con respecto a las formas de incorporación*¹⁰⁰

Finalmente, hay que dimensionar los aportes concretos de la teoría de la práctica al *problema de la interiorización*, cuestión tan supuesta y mencionada en ella. Según nuestra lectura, Bourdieu señala, pero no desarrolla, cinco *condiciones* y *maneras* a través de las cuales se lleva a cabo ésta.

¹⁰⁰ Aquí rescatamos las más desarrolladas en su obra. No obstante, en lecturas detenidas de *El sentido práctico* (2009: 115-128) y *La dominación masculina* (2000: 36-48), logramos identificar algunas otras que sólo están mencionadas y que si seguimos sus análisis correspondientes, sólo aplican a sociedades poco diferenciadas. Entre ellas se encuentran las siguientes: (1) ejercicios estructurales, tales como el uso de enigmas, juegos rituales, juegos del desafío o combate; (2) las disciplinas sociales, como maneras de regular el uso del tiempo en actividades colectivas e individuales y del ritmo adecuado para cumplirlas; (3) el contacto y manipulación de objetos y uso del espacio geográfico; (4) las rutinas de división del trabajo; y (5) los deportes.

La primera muestra la relevancia de las *condiciones sociales y económicas* a las que están expuestos los individuos por pertenecer a una clase social. A nuestro parecer, la repetición de esta consigna cada vez que Bourdieu habla del *habitus* refleja que, para él, éste es el elemento de mayor importancia pues es un requisito determinante en la socialización. El apunte no sale sobrando,¹⁰¹ sin embargo es demasiado general. Además de en *La distinción* (2013a), donde analiza prácticas de gusto en relación con sus respectivas condiciones de clase, y quizá en *La nobleza de Estado* (2013b), en donde vincula la forma en cómo la educación universitaria a través del otorgamiento de títulos ayuda a la reproducción de la clase gobernante, consideramos que en ningún otro estudio esas “condiciones materiales de existencia” quedan realmente explicitadas en su calidad de condiciones *para* la socialización.

La segunda aportación refiere al efecto de *inculcación* como la manera primordial en que una sociedad diferenciada se encarga, a través de la *acción pedagógica* de sus instituciones, de transmitir y reproducir tipos de capital y de inducir a los individuos a actuar de una manera y no de otra. La fuerza de la labor de inculcación en una sociedad, en cualquiera de sus versiones (*difusa, familiar, escolar*),¹⁰² tiene su fuente en la *violencia simbólica* de la cual es, a la vez, portadora y producto. Es decir, la *acción pedagógica* es efectiva en la medida en que es respaldada por una autoridad, y, por tanto, ostenta la legitimidad de quien emite la inculcación, del mensaje emitido, y de los emisores pedagógicos. Este aporte es singular, no obstante invisibiliza la calidad de los individuos en tanto *agentes*, pues pone toda la carga *agentiva* de las instituciones en cuanto ellas *inculcan*, mientras los individuos quedan como receptores de las enseñanzas de las que no son más que víctimas violentadas, un poco a la manera de la *mirada clásica*.

¹⁰¹ Al contrario, se distingue de la *mirada clásica* que por no ignorar los condicionamientos económicos y materiales en general.

¹⁰² Como ya vimos, la primacía la tienen el “campo familiar” y el sistema escolar como sedes básicas de socialización.

La tercera aportación que Bourdieu ofrece es lo que él denomina *ritos de institución*; esas formas convencionales, tanto en sociedades “tradicionales” como “diferenciadas”, de *distinguir*, que provocan separaciones sociales que inducen a los individuos a identificarse y clasificarse entre ellos de acuerdo a lo que se instituye en los rituales, y, por lo tanto, a adoptar cierta representación social de sí mismos y de los otros. Los ejemplos clásicos en su obra son los provocados por la institución escolar a través de la concesión de títulos y de exámenes de admisión los cuales consagran, por un lado, y rechazan, y casi descalifican, por el otro.

En cuarto lugar, está una manera de aprendizaje que, según Bourdieu, es privilegiada en las sociedades tradicionales: el aprendizaje por *mimesis* o *mimetismo*.¹⁰³ Éste, en cuanto un “hacer como sí”, implica “una relación global de identificación, [la cual] no tiene nada de una imitación que supone el efecto consiente por reproducir un acto, una palabra o un objeto [...]; es el proceso de reproducción que, en cuanto a reactivación práctica, se opone tanto a un recuerdo como a un saber, tendiendo a cumplirse más allá de la conciencia y de la expresión, y por lo tanto de la distancia reflexiva que ellas suponen” (Bourdieu, 2009: 118). Es decir, funciona como interiorización de prácticas mediante la observación y repetición no consciente de las mismas y sin recurrir a la verbalización. Su predominio en las sociedades tradicionales se debe a la ausencia de escritura en ellas y, por lo tanto, a la sola utilización de capital cultural incorporado.

Por último, presentamos una forma de incorporación que no es analizada en cuanto tal cuando Bourdieu habla de ella pero que es valiosa para lo que propondremos más adelante. Se trata de la incorporación vía la *autopercepción* y la *ratificación de percepciones*

¹⁰³ Esta separación que Bourdieu hace entre sociedades tradicionales-sociedades modernas ha sido duramente criticada desde que se convierte en una forma estática de mirar a las formaciones sociales, pues deshistoriza el paso de un tipo de sociedad a otra y olvida que las divisiones entre ellas quizás no sean tan tajantes como se suele postular. Para un debate al respecto, véase Reed-Danahay (1995) y Martín Criado (2013).

de la cual el individuo, a través del cuerpo presentado en sociedad y sus usos (*hexis*) en situación, es objeto. Bourdieu reitera en varios textos (1986; 1999; 2000; 2004) que el individuo mediante su cuerpo es un *ser* para *ser percibido*. Esto quiere decir que su presentación ante los demás no es inocente, sino surge, por una parte, de la representación que se hace de él (*self-image*) a través del *feedback* descriptivo y normativo remitido por los otros; y, por otra, de los esquemas de percepción y apreciación que ha incorporado, pues éstos se interponen entre el agente y su cuerpo al mediar entre las imágenes que su cuerpo despierta en los demás y en su percepción personal de esas reacciones. Esta relación dialógica de *proyección-auto percepción de esa proyección* es, según Bourdieu (2000: 83-89; 2004: 110-126) un momento propicio para adquirir y verificar los esquemas mencionados:

La experiencia práctica del cuerpo, que se engendra al aplicar al propio cuerpo los esquemas fundamentales derivados de la asimilación de las estructuras sociales y que se ve continuamente reforzado por las reacciones, engendradas de acuerdo con los mismos esquemas, que el propio cuerpo suscita en los demás, es uno de los principios de la construcción en cada agente de una relación duradera con su cuerpo (Bourdieu, 2000: 85).

2.2.2 ¿Por qué las teorías del *habitus* y la violencia simbólica son insuficientes?

El problema de la socialización cruza gran parte de la teoría de la práctica de Bourdieu y, sin embargo, es relegado a segundo plano. Mientras, el énfasis es puesto en el concepto de *habitus*, que parece englobarlo todo: la ejecución de las prácticas, el capital cultural interiorizado, la representación del cuerpo propio, el pasado incorporado, el sentido del juego, las esperanzas subjetivas basadas en la objetividad de las estructuras de cada campo, las disposiciones para la acción, los esquemas de percepción reproductores de la sociedad, la violencia simbólica asimilada, el despliegue de es-

trategias que cooperan en la reproducción de la estructura de dominación, etcétera. “Así, la investigación sociológica empírica desarrollada por [...] Bourdieu se orienta a la observación del *habitus* como *opus operatum*, pasando por alto las formas de su incorporación y transformación. Por ello, es posible leer [su] obra [...] sin salir del círculo de mutua determinación entre *habitus* y prácticas, y sin preguntarse por las formas de producción social de los distintos *habitus*” (Farías, 2010: 18).

Es decir, al estar más preocupado por responder, de manera consistente y general, cómo sería posible la continuidad de la sociedad, no titubea al dar por sentados los *cursos de socialización*: empieza su teoría suponiendo la existencia de individuos ya socializados o, a lo mucho, “abiertos al mundo”, dispuestos a incorporar sus estructuras; el *habitus* ya está conformado y es su operación en los campos la que importa observar a fin de explicar la producción y reproducción de las prácticas —sensatas, correspondientes a la lógica de cada ámbito, pre-reflexivas, etcétera— y, como consecuencia, de la sociedad. La referencia difusa a los *procesos de incorporación* se explica, solamente, en el contexto de unas estrategias de reproducción social, de la existencia del Estado y del sistema escolar, puestos al servicio de la transmisión desigual de capital. En este tenor se cuece la teoría que hemos discutido: como ha dicho Lahire al respecto (2005b: 257; 2005a: 154), la sociología en general, pero la sociología de Bourdieu en particular, se ha preocupado mucho más por evidenciar la reproducción cultural puesta en marcha por la familia y la escuela, verificando así la desigualdad frente a las instituciones legítimas, pero descuidando “eso que se reproduce” y el “cómo, bajo qué modalidades” lo hace.

Lo que sostenemos es que si, en un momento dado, una teoría con pretensiones de generalidad como la de Bourdieu fue satisfactoria para explicar el funcionamiento de la sociedad, no lo es más, a no ser que el trabajo científico considere con seriedad brindar explicaciones respecto a los *procesos, mecanismos y condiciones de la incorporación*, pues a través de ellos se podrían entender los

principios de producción y reproducción sociales. No basta con suponer, como si fuera un hecho de sentido común sociológico, que la socialización existe; hace falta formular nuevos modelos teóricos y hacer trabajo empírico: preguntarse sobre la experiencia de los individuos, por cómo viven las distintas socializaciones a su paso, en lugar de sólo fijar la mirada en las instituciones reproductoras; cuestionar si en cada ámbito social la socialización sucede bajo las mismas circunstancias o si difiere de forma considerable; prestar más atención a las situaciones de resocialización —conversión religiosa, situaciones de encarcelamiento, matrimonio, nacimiento de los hijos, procesos de salud-enfermedad, etcétera— a fin de mostrar cómo el pasado incorporado en la infancia puede sufrir cambios radicales.

Así, siguiendo el espíritu de crítica y reapropiación que mencionamos en las primeras páginas de este capítulo, es importante explicitar algunos problemas en la teorización bourdiana. Entre ellos, la persistencia por presentar la durabilidad de los esquemas aprendidos en la niñez (socialización primaria *versus* secundaria) como casi absoluta; la poca importancia dada a otros espacios de socialización que no sean los referidos a la diferenciación mediante los campos, la familia y la escuela; la tendencia a defender una suerte de unicidad de los actores sociales (el *habitus* como sistema) sin tomar en cuenta en toda su magnitud su posible fragmentación (crisis, desajustes) y tomar en consideración que las disposiciones pueden variar de acuerdo a los contextos de actualización.

Una buena parte de ellos tiene su origen en la génesis de la noción de *habitus*. ¿A qué nos referimos con esto? Mediante este concepto, Bourdieu logra plantear lo que Lahire (1998; 2008b) ha denominado la “unicidad del actor”; es decir, a través de postularlo como una “fórmula generadora de prácticas”, “permite construir y comprender de forma unitaria las dimensiones de la práctica que, a menudo, son estudiadas en orden disperso” (Bourdieu citado por Lahire, 1998: 27). Al hacerlo, opta por dar una definición estadística de las prácticas sociales —en el con-

texto de una sociedad diferenciada como la francesa y ligada a la pertenencia a una clase social (Bourdieu, 2013a)— basada, no obstante, en un modelo creado a partir de su trabajo etnográfico en la Cabila y el Beárn (sociedades que él siempre considera “tradicionales”), donde, al contrario de sus análisis sobre los campos culturales en Francia, se observan, por lo regular, sociedades desestructuradas, en constantes crisis económicas y nada integradas, a consecuencia de la colonización y la migración, respectivamente (Martín Criado, 2013; Reed-Danahay, 1995).

Esto lo ayuda a posicionar su teoría con respecto de otras aproximaciones que en el momento cumbre de su obra hablan sobre el *actor* y de la *acción* en Francia; así, Bourdieu busca distinguirse del resto de las sociologías, de manera que el concepto de *habitus* funge como

una de sus bazas principales para [hacerlo]. Pero su material empírico, debido a que analizaba sociedades en transformación, siempre mostraba *habitus* desajustados, inadaptados, desdoblados. Con este material, no podía sostener la versión dura del *habitus* que lo distinguiría, esa versión que suponía un ajuste automático, prerreflexivo a la situación. Sin esa versión dura, el concepto [...] perdía valor distintivo: concederles mayor peso a las constricciones de la situación y a las socializaciones secundarias lo diferenciaba menos de los análisis estructuralistas (y de la mayoría de la sociología); darle mayor peso a la reflexión consciente y calculadora lo acercaba a Raymond Boudon; insistir en que “la socialización importa” no lo diferenciaría de la sociología de Talcott Parsons. Bourdieu necesitaba un ejemplo de sociedad en la que todas las características del *habitus* pudieran mostrarse de forma pura. Éste es el papel que jugó Cabilia (Martín Criado, 2013: 142).

El recurrir a este modelo trajo consigo consecuencias. Primero, Bourdieu admite la posibilidad de que el actor pueda presentar pluralidad en sus prácticas pero ello siempre en un contexto de *anormalidad*: por eso, como vimos, acuña nociones como las de *habitus desdoblado* o *histéresis* (Lahire, 1998: 60-66). Al mismo

tiempo supone, para que el *habitus* opere con sistematicidad y coherencia (Lahire, 2008b), una “una similitud básica entre las condiciones de producción y de funcionamiento de las disposiciones y una concordancia entre los esquemas que se aplican a los diversos ámbitos de las prácticas; en otras palabras, una sociedad estable e integrada” (Martín Criado, 2013: 132).¹⁰⁴ Asimismo, apuesta por la *transferibilidad* de disposiciones a lo largo y ancho de los campos sociales, con el fin de insistir en su despliegue como un conjunto unificado de predisposiciones para actuar de cierta manera, casi de forma independiente de las condiciones de despliegue (Lahire, 1998: 101-105); 2008b: 72-73). Además, postula que la adecuación entre *habitus-mundo social* ocurre en una forma específica de puesta por obra de prácticas y de interiorización: los campos; prestando exclusiva atención a estos universos sociales como únicos medios de diferenciación social y fuentes de aprendizaje (2008b; 2009; 2005a: 29 y ss). Y, finalmente, al ser el *habitus* el ejecutor de un *sentido práctico*, todas, o la mayoría de las prácticas, se ven reducidas a su versión pre-reflexiva (Lahire, 1998: 149 y ss).

Ante este contexto de teoría, ¿cuáles son los argumentos en contra de la tan supuesta sistematicidad y coherencia del *habitus*? Una de las principales quejas es que, mientras Bourdieu ocupa buena parte de su obra para hablar sobre el funcionamiento de diferentes campos (2008a; 2013b; 2011b), parece desinteresado por presentar un desplegado metodológico para observar empíricamente *habitus* en acción (Lahire, 2005a: 150-153). De hecho, el único ejemplo de esto es su libro titulado *La ontología política de Martín Heidegger* (1991). Y, sin embargo, allí, según argumenta

¹⁰⁴ En esta insistencia, Bourdieu coincide con los autores de *La construcción social de la realidad*. Si recordamos la concepción de estos sobre la socialización secundaria y las posibles discrepancias generadas en los individuos por la introducción de socializaciones heterogéneas, nos damos cuenta que tanto Luckmann y Berger como Bourdieu consideran la pluralidad en términos de “poco éxito en la socialización”, como “anormal”, o como una suerte de “accidente biográfico”, etcétera (véase final de apartado dedicado a estos autores en el capítulo anterior).

Lahire (2005a: 151), Bourdieu resulta decepcionante, pues sólo ofrece una explicación estructural del funcionamiento del *habitus* del pensador alemán: éste se define a partir “del contexto más global al más específico: [empezando con] su pertenencia de clase, luego la fracción de clase a la que él pertenece, su oficio de filósofo, su lugar particular en el mundo de la filosofía y su relación socialmente milagrosa con el mundo intelectual”. A partir de esto, Lahire se pregunta lo siguiente: “¿acaso esto [es] suficiente para aprehender la ‘fórmula generadora de sus prácticas’? ¿Y la socialización familiar de [...] Heidegger? ¿Y su socialización escolar?, ¿religiosa?, ¿sentimental?, ¿amistosa?, ¿política?, y así sucesivamente”.

En segundo lugar, uno de los problemas de la teoría de la práctica radica en el excesivo cuidado que Bourdieu presta la *diferenciación mediante campos*, concediéndoles un papel exclusivo tanto en la socialización secundaria como en la primaria —pues, como recordamos, concibe a la familia como un *campo de lucha*—. En este contexto, los campos son los medios por excelencia de la diferenciación social y, por lo tanto, todo el espacio social funciona según su lógica agonística. No obstante, al cerrar su definición de campo¹⁰⁵ de la manera en que lo hace, Bourdieu homologa y olvida *universos sociales* que también existen en las sociedades: la familia (vista no como campo), la escuela, el universo profesional, las iglesias, las asociaciones, las cooperativas o los clubes deportivos, el mundo del arte y el de la política son ámbitos de diferenciación pero no son equivalentes (Lahire, 2005a: 29-70; 2009: 90-91; 2008b: 73). Hay

lugares en los que algunos actores ejercen su actividad social principal (el sacerdote, el animador deportivo, el deportista

¹⁰⁵ Como microcosmos constituyentes del espacio social con unas reglas del juego y unos desafíos particulares cuyas posiciones están estructuradas de acuerdo a la concentración total y particular de capital de cada agente o clase de agentes en él que *crean* en el juego (*illusio*) y mantienen luchas por apropiarse del capital específico de cada campo, constituyéndose así en dominantes o dominados. Para una definición más exhaustiva véase Bourdieu (1985 y 1990).

profesional), mientras que otros no están allí más que por un tiempo limitado y no le consagran más que una pequeña parte de su energía. Algunos universos sociales incluso dividen a los actores en “productores”, “profesionales”, “permanentes” y en “consumidores-espectadores” o “aficionados”. Pero una distinción como ésta no tiene sentido para lo que corresponde, por ejemplo, al universo familiar: no se frecuenta el universo personal a título de distracción personal, no se “practica” la actividad de padre, madre, cónyuge, hijo o hija por “afición”, mientras que otros la practicarían como “profesionales”, no se monta un “espectáculo familiar” para que lo vean “espectadores” (Lahire, 2005a: 40).

Sin embargo, esto no es todo. Para Lahire (2005a: 42-47), por ejemplo, hay actividades que quedan excluidas de esta lógica de lucha pues resultan estar *fuera de campo*: todas las de los *aficionados* (al cine, a la literatura, a la pintura, pero que en realidad no dirigen películas ni ganan premios, no escriben novelas y sus obras no son exhibidas en museos, etcétera), de los que *practican de forma temporal* alguna actividad (como los encuentros irregulares con amigos en los que se discuten temas de la *agenda*, o el ensayar algún tipo de baile como mero divertimento), o de los que *practican con mucha regularidad* un quehacer no remunerado, no público y poco reconocido (las amas de casa, las personas que son voluntarios en algún centro de rehabilitación, las que prestan servicios comunitarios, o trabajan sin pago en alguna congregación eclesíástica, por ejemplo), o de las *prácticas efímeras* que varían de acuerdo a sus respectivos contextos (como las interacciones de dos personas en el transporte público, o la participación de un alumno en un salón de clases...). De manera que,

en realidad, los campos corresponden bastante bien 1) a los dominios de las actividades profesionales (y/o públicas), poniendo fuera de juego las poblaciones sin actividad profesional (y, entre ellas, a una mayoría de mujeres); y, más exactamente aún, 2) a las actividades profesionales y/o públicas que implican un mínimo (y hasta un máximo) de prestigio (capital simbólico) y que pueden organizarse, por esto, en espacios de

competencias y de luchas por la conquista de ese prestigio específico (*versus* las profesiones o actividades que no están particularmente comprometidas en las luchas al interior de esos campos: “insignificante” personal administrativo, personal de servicio, obreros ...) (Lahire, 2005a: 43).

Ahora bien, de esta exclusiva atención se deriva un problema más: el de la defendida homogeneidad de experiencias socializadoras que Bourdieu postula al considerar que el mundo social tiende a la regularidad —piénsese en conceptos como el de *trayectoria modal* o *envejecimiento social*—. De ella viene la justificación del por qué el *habitus* funciona adecuadamente en cada campo durante toda la vida del agente. Las preguntas que surgen son, pues, si en verdad la movilidad social es tan cerrada. Y si lo es, ¿las experiencias de socialización dentro de una misma clase son siempre coherentes o pueden alcanzar un grado de pluralidad que las haga contradecirse mutuamente y por lo tanto generar disposiciones y esquemas diversos, individualizados, en vez de sólo sistemáticos?

Respecto a esto, Lahire (1998: 60-67) proporciona un caso significativo: el de los *tránsfugas de clase*, quienes superan sus condiciones sociales de origen por la vía del éxito escolar. A través de su incursión en dos universos radicalmente opuestos como el familiar y el escolar, los niños enfrentan dos tipos de socialización distintas (Lahire, 2008a) y aprovechan las ventajas que el segundo tipo les ofrece con respecto a las prácticas *aprehendidas* durante el primero para incorporar gustos y habilidades que les permiten integrarse “mejor” al universo profesional y superar sus condiciones de clase con acierto. Este relativo éxito en las clases populares, sin embargo, —como Lahire (en Gutiérrez Reyes, 2013: 64-113) muestra, por lo menos en Francia— viene acompañado de una diferencia de género producto de la división sexual del trabajo en la familia y del origen étnico (migrantes *versus* locales), etcétera, que prepara, de manera no consciente, de forma preferente a las mujeres para enfrentarse a los retos de la cultura

escrita escolarizada lo cual les brinda mayores *competencias* ante los desafíos de la escuela, para los cuales las clases altas están, regularmente, mejor entrenados —como Bourdieu corrobora (2013a; con Passeron, 2014)—.

No obstante, no sólo hace falta reconocer la pluralidad de socializaciones aún en universos tan “cerrados” como lo pueden ser los del ejemplo anterior. Además hace falta tomar en cuenta los *contextos de actualización* de las disposiciones y poner en relieve la articulación entre el *pasado incorporado* y el *presente* para hablar más de eso que Bourdieu constantemente evitó: de las crisis y el desajuste de las disposiciones incorporadas. En un intento por mostrar que estas circunstancias son más comunes de lo que aparentan, Lahire (1998: 75-76) proporciona una clasificación de ocasiones de desacoplamiento de los *habitus*: en primer lugar están las “contradicciones culturales forzadas”, como la de los niños que se sienten obligados a ir a la escuela o el de los contextos de colonización; luego el de los “trasplantes individuales o colectivos obligatorios de un universo a otro”, como las situaciones de hospitalización, el servicio militar, la migración o el desplazamiento forzado de poblaciones; también las “rupturas biográficas o transformación de las trayectorias individuales”, como el divorcio, la jubilación, la pérdida de trabajo o la muerte de un ser querido; además, los “desfases entre propiedades sociales del actor y las de su entorno social”, como los casos en que una mujer ejerce una profesión socialmente reconocida como masculina o el de haber sido parte de una comunidad religiosa para luego “tener” que cambiarla tras contraer matrimonio; y, finalmente, el de “*habitus* en mutua competencia” como el de una mujer que se divide entre su alta formación profesional y su rol doméstico de madre y esposa, etcétera. A partir de esto, Lahire (1998: 76) arguye que

si bien la fórmula del ajuste y correspondencia disposición-
posición [...] es interesante en el plano teórico, nunca es, sin
embargo, totalmente verificable empírica e históricamente, por
la sencilla razón de que las disposiciones de un actor no se han
constituido en una sola situación social, un sólo universo so-

cial, una sola “posición” social. Por ello, un actor (y sus disposiciones) nunca puede ser definido por una sola “situación”, ni siquiera por una serie de coordenadas sociales.

Asimismo, varios especialistas en la obra de Bourdieu (Cristiano, 2011; Crossley, 2001; Farías, 2010; Lahire, 1998: 149-227) coinciden en que uno de sus descuidos fue el de ignorar la reflexividad de ciertas prácticas y la creatividad individual y, de esta manera, la posibilidad de transformación histórica. Esto es consecuencia directa del énfasis puesto al sentido del juego como único mecanismo productor de prácticas en tanto actos de conocimiento. Y, a su vez, del *habitus* como orquestador determinado socialmente y determinante para ello.

En afán de combatir esta noción, Lahire (1998: 149-267) propone dos formas de ruptura con el sentido práctico: la *situación escolar* y las *prácticas de escritura*. Por un lado, los aprendizajes en la escuela que tienden a enseñar la lengua en términos objetivos, es decir en forma de reglas gramaticales, de reglas de composición, textos, frases, imposiciones textuales, etcétera, generan en los individuos una relación reflexiva con el lenguaje que les permite *tratarlo* como un *objeto* y tener un *dominio simbólico* del mismo a través de su comprensión en términos estructurales. Por otro, a través de la escritura como *modo de objetivación* del tiempo y de la memoria incorporada, se crean situaciones de ruptura. Siguiendo a Lahire y sus estudios sobre la escritura doméstica, mediante el uso de calendarios, itinerarios, notas para compras, plan de acciones, agendas, etcétera, los individuos forjan situaciones de distanciamiento con sus disposiciones: primero, porque la escritura como tecnología y forma de objetivación cognitiva, ayuda a producir recordatorios para actividades que salen del orden corriente —en contra de las fechas y situaciones comunes ya incorporadas que no necesitan de recordatorios más que el propio cuerpo—, y luego porque sirven para anticipar y preparar el futuro o ayudan a gestionar prácticas de complejidad tal que necesitan de un esfuerzo extra, como las situaciones oficiales, y, finalmente, porque al

ser productos objetivados permiten el regreso reflexivo sobre la acción. Así,

el análisis de prácticas ordinarias de escritura conduce, pues, a poner de nuevo en cuestión la universalidad de la teoría de la práctica. Postular de entrada que toda acción es el producto de la puesta en marcha de un sentido práctico, prerreflexivo, no intencionado, infra-consciente, etc., que las acciones cotidianas se encadenan entre sí en una suerte de improvisación permanente (movimiento no previsto y totalmente inmanente al curso de las cosas), es universalizar uno de los casos de lo posible y permanecer ciego a una gran parte de las prácticas sociales (Lahire, 1998: 203).

2.3 CONCLUSIONES: CLAVES PARA LA REFORMULACIÓN DEL PROBLEMA DESDE UN LENGUAJE DISPOSICIONALISTA

Hasta aquí hemos visto el tratamiento, algunas veces *implícito* y otras *explícito*, que Bourdieu da al asunto de la *socialización* y de los *mecanismos de incorporación*. En resumen podemos decir que su teoría de la práctica basa sus reflexiones en *la pregunta por el orden social*. Al intentar responderla, mantiene presupuestos filosóficos, antropológicos y sociológicos durante toda su obra; a saber, las tesis de la *violencia simbólica*, de las *estrategias de reproducción*, del *espacio social* como sede de luchas, de los *individuos predispuestos a incorporar el orden*, y la de las *prácticas como producto de un sentido del juego*. Con ellas y través de dos conceptos medulares como el de *habitus* y el de *violencia simbólica*, el sociólogo francés genera un aparato teórico más o menos general.

En medio de su respuesta, circular y a veces tautológica, se tejen supuestos sobre el problema que nos ocupa: al mismo tiempo que explica la lógica recursiva de las prácticas y la *reproduc-*

ción de lo social, el *habitus* es resultado de *mecanismos de inculcación* a través de instituciones como la familia y la escuela, las cuales, mediante de un proceso de *enseñanza-apropiación*, generan en los individuos esquemas y disposiciones los cuales, al quedar *depositados* en los cuerpos, mantienen una apariencia *naturalizada*, produciendo un efecto de *des-historización*. La *inculcación* es, entonces, un acto de *violencia simbólica* que busca asegurar la reproducción de un orden *doxico*.

A través de esta explicación, Bourdieu coopera significativamente en la construcción del problema de la socialización. Primero: al hacer énfasis especial en el *cuerpo*, como la sede en que ésta ocurre, incluye *materialmente* el individuo a la sociedad; segundo: con su lenguaje *disposicionalista* abre oportunidades para pensar el pasado incorporado y los contextos de actualización del mismo; tercero: ayuda a plantear el problema de los tipos de dominación y de la desigualdad, y de cómo es posible su perpetuación; cuarto: mediante nociones como las de *condiciones materiales de existencia*, *inculcación*, *ritos de institución*, *mímesis*, y *ser percibido* da pauta para comprender algunas condiciones y mecanismos de interiorización de lo social.

Sin embargo esto no es suficiente. Al insistir en la *durabilidad* del mundo social, Bourdieu presta mayor atención a la tendencia de las prácticas y las instituciones a la perpetuación. Así, el *habitus* se muestra, en la mayoría de sus obras, como sistemático, coherente, duradero y transponible a todo campo social; la primacía, como en la *mirada clásica*, la tiene la inculcación en la familia (“campo familiar”) que parece corresponder con el modelo *ideal-típico* que está implícito —a saber, el de la lucha—; y, por lo tanto, la posible pluralidad de prácticas y disposiciones es vista, simplemente, como atípica, como un desajuste o desvío del modelo *normal*.

Lo que proponemos a partir de esta lectura es que a través de nociones como las de *cuerpo socializado* y del individuo como *ser percibido*, Bourdieu abre una pequeña puerta para conjugar sus aportes con los de *sociologías de la interacción cara a cara* en aras de

brindar una respuesta teórica a la pregunta por los *mecanismos de incorporación*. Suponemos que la *interacción*, por más efímera que pueda parecer, es un medio eficaz de *interiorización de lo social*. En este sentido, la tarea del siguiente capítulo es la de tejer un argumento convincente que nos ayude a postular que es posible integrar las contribuciones de la sociología de Erving Goffman con la de Bourdieu sin afectar los avances tanto de la una como de la otra, respectivamente. No basta reconocer que estos dos niveles analíticos existen (Sabido, 2010; 2012): el *orden de la interacción* y del de las *disposiciones* pueden entrelazarse en el contexto de la apuesta por reformular el problema de la socialización.

3.

HACIA UNA LECTURA *DISPOSICIONALISTA* Y *SITUACIONISTA* DE LA SOCIALIZACIÓN: LA INTERACCIÓN COMO MEDIO DE INTERIORIZACIÓN DE LO SOCIAL

Los investigadores que hablan el lenguaje de “la interiorización de la exterioridad” (o de la “incorporación de las estructuras objetivas”) y de la “exteriorización de la interioridad”, nunca han dado cuerpo verdaderamente (mediante la descripción etnográfica y el análisis teórico) a dicha dialéctica, que hoy más bien desempeña un rol *retórico* en la economía conceptual de las teorías de lo social y *estratégico* en la oposición a otras teorías de lo social, antes que un auténtico rol *teórico* orientado a construir objetos científicos.

Bernard Lahire,
El hombre plural. Los resortes de la acción

Las sociedades, si en verdad son sociedades, deben movilizar a sus miembros como participantes autorregulados en encuentros sociales. Una forma de movilizar al individuo para tal fin es el ritual; se le enseña a ser perceptivo, a tener sentimientos vinculados con el yo y un yo expresado por medio de la cara; a tener orgullo, honor y dignidad, a mostrar consideración, a tener tacto y cierta proporción de aplomo. Estos son algunos elementos de la conducta que deben ser incorporados a la persona, si se quiere hacer uso práctico de ésta como participante en la interacción.

Erving Goffman,
Ritual de la interacción

En lo que va de esta investigación hemos avanzado en dos puntos: primero indagamos cómo había sido tratado el problema de la socialización en algunos autores de la tradición sociológica. Al hacerlo, argumentamos que Durkheim, Mead, Parsons, y Luckmann, los dos Berger y Kellner, compartían matrices de pensamiento comunes.

¹⁰⁶ Como resultado, postulamos que, pese a sus diferentes perspectivas de teoría, podíamos englobar sus reflexiones acerca del problema y decidimos proponer la categoría de “concepción” o “mirada clásica” para hacerlo.

Concluimos que había dificultades por resolver y que las aportaciones de Pierre Bourdieu podrían ser de ayuda para contrarrestarlas. A fin de observar su teoría de la práctica, nuestra estrategia metodológica fue escoger uno de los *sub-problemas* descritos durante la revisión de los autores *clásicos*; a saber, el de la *socialización como proceso*.¹⁰⁷ De este modo, encontramos que esta teoría participa de algunos *impasses* con la *mirada clásica* pero también aporta tesis y conceptos significativos que, tanto *implícita*

¹⁰⁶ Vale la pena recordar los 10 sub-problemas con base en los cuales llegamos a esta conclusión: [1] la *función discursiva* que, en el contexto de cada teoría, juega el problema de la socialización; [2] la *emergencia de los individuos en sociedad*; [3] la socialización explicada como un *proceso*; [4] la *socialización primaria*; [5] la *socialización secundaria*; [6] cómo la socialización ocuparía un papel clave en la *integración normativa* de la sociedad; [7] su repercusión en la *reproducción social*; [8] el *éxito, desvío y anormalidad* en el proceso socializador; [9] los *contenidos que interiorizan* los individuos; [10] y la *concepción de individuo* como ente protagonista de la socialización.

¹⁰⁷ El corolario que formulamos a partir de este *sub-problema* fue el siguiente: “Definición de la socialización como un *proceso*, sin llevar a cabo una descripción minuciosa y suficiente de los *mecanismos concretos*, las *modalidades*, y las *condiciones de posibilidad* en que habría de ocurrir”. Decidimos prestar atención a éste pero pudimos hacer lo mismo con cualquier otro. De esta manera, delimitamos la propuesta de “reestructuración” a un solo ámbito con el fin de acotar y dar una respuesta convincente. Así, cabe recalcar, nuestra intención no es la de presentar la gran propuesta para pensar *todos* los ángulos del *problema de la socialización* a través de un proceder completamente nuevo, sino aportar a una parte.

como *explícitamente*, dan pistas para pensar los *procesos de incorporación*. No obstante, advertimos que éstas no bastaban y, junto con Bernard Lahire, puntualizamos “lagunas” en la propuesta bourdiana. Tomando esto en cuenta, lo que haremos en este capítulo es esbozar una propuesta de diálogo entre Pierre Bourdieu, Bernard Lahire y Erving Goffman a fin de plantear una hipótesis que enlace sus teorizaciones para responder al *problema de la interiorización*.

Proseguir de esta manera implica dar varias cosas por sentado. Entre ellas, la posibilidad de cooperación entre las sociologías *disposicionalista* y *situacionista* —en apariencia completamente distintas—, sin eliminar los rastros de su autonomía teórica y sus logros alcanzados de forma independiente. Asimismo, sugiere que en ambas teorías existen elementos suficientes para una conversación fructífera a fin vencer dificultades referentes al problema que aquí nos interesa.

De este modo, sostenemos que, por un lado, pese a los esfuerzos de Goffman (1986; 1991; 2012a; Verhoeven, 1993) por reivindicar la autonomía del “orden de la interacción” como ámbito de análisis propio, y, por otro, a la defendida generalidad y vencimiento de dicotomías de las tradiciones anteriores hecha por Bourdieu con relación a su teoría de la práctica (1999; 2009; con Wacquant, 2005), estos dos autores son complementarios y pueden relacionarse, en el marco de esta investigación, a través de los desarrollos teóricos de Lahire (2001: 21-25; 1998: 231-267) sobre los “modos de socialización”. El propósito es ahondar en cómo la *interacción cara a cara* puede ser un *medio* a través del cual se logra la *incorporación* de una parte de *lo que los individuos adquieren socialmente*. Para hacerlo revisaremos conceptos provenientes de la sociología goffmaniana que son pertinentes y abriremos la discusión con los autores seleccionados, retomando las aportaciones bourdianas que observamos en el último apartado del capítulo anterior.

De esta suerte, la estrategia que desplegaremos, quizá ecléctica, se justifica pues estos autores, según la enunciación de

nuestro problema, son los que ayudan a resolverlo de mejor manera. Al mismo tiempo, si se nos objeta de violentos con las tradiciones a las que estos pertenecen, tanto Berger y Luckmann¹⁰⁸ como Giddens y Bourdieu (1985), respaldan nuestra forma de trabajo. En este tono, por ejemplo, suscribimos al pensador inglés (2006: 23) cuando, al esbozar su teoría de la estructuración, defiende su enfoque como sigue:

No he desdeñado tomar ideas de fuentes muy dispares. Algunos quizás lo vean como un eclecticismo inaceptable, pero se trata de una objeción que nunca me ha convencido. Es una comodidad innegable trabajar dentro de tradiciones de pensamiento establecidas, tanto más quizá en vista de la diversidad misma de los abordajes con que hoy se encuentra el que no comparte ninguna tradición en particular. [...] Si existen ideas importantes y esclarecedoras, mucho más que su origen interesa poder depurarlas para poner de manifiesto su fecundidad, aunque sea en un marco enteramente diferente del que contribuyó a engendrarlas.

3.1 ADQUIRIR LO SOCIAL EN LOS ENCUENTROS COTIDIANOS: UNA PROPUESTA DE COLABORACIÓN ENTRE BOURDIEU, LAHIRE Y GOFFMAN

Con base en la revisión de autores clásicos sobre el *problema de la socialización* construimos diez corolarios que nos ayudaron a apre-

¹⁰⁸ A propósito de su libro *La construcción social de la realidad*, estos autores explican (2011: 32): “Como ya hemos dicho, nuestro propósito en este lugar no es exegético, ni siquiera de síntesis por la síntesis misma. Estamos plenamente conscientes de que en varios lugares violentamos a ciertos pensadores al integrar su pensamiento en una formación teórica, que a algunos de ellos podría resultarles totalmente ajena. A modo de justificativo decimos que la gratitud histórica no es en sí una virtud científica”.

ciar cómo estos sociólogos lo concibieron.¹⁰⁹ Uno de ellos nos interesó particularmente: según nuestro supuesto, de Durkheim a Bourdieu, el de los *procesos de incorporación* fue uno de los temas *taken for granted*. Es decir, si las tradiciones clásica y contemporánea se ocuparon de expresar —en sus diferentes versiones y de modos a veces más explícitos que otros— que la socialización es *un proceso* a través del cual los individuos se convierten en seres sociales (Durkheim) al interiorizar estructuras (Bourdieu), roles (Parsons; Mead), el significado de las instituciones (Luckmann, los Berger y Kellner) y la moral (Durkheim); que opera a través de *mecanismos* de identificación y aprendizaje (la *mirada clásica* y Bourdieu); y que dura toda la vida de los individuos pero cobra una relevancia especial durante la infancia y el periodo escolar (la *concepción clásica* y Bourdieu) gracias a la acción pedagógica de la sociedad y sus instituciones (Durkheim; Parsons; Luckmann, los Berger y Kellner; y Bourdieu), desatendieron las implicaciones de lo que supone hablar en términos de “proceso”.

Esto es, olvidaron describir con detalle en *qué consiste*: (1) ¿es en realidad uno solo, un conjunto organizado, o procesos simultáneos y poco sistemáticos? ¿Qué otros mecanismos aparte de la “identificación” y el “aprendizaje” intervienen y bajo qué circunstancias lo hacen?; (2) ¿en qué modalidades ocurre? ¿El proceso es vivido a modo de coacción o de libertad? ¿Es más importante en una etapa que en otra, o varía de intensidad de acuerdo a momentos individuales y socio-históricos determinados? Y si lo es, ¿en qué sentido y por qué razones? Además, ¿es el mismo en todos los universos sociales o depende de su especificidad?; (3) ¿qué instituciones intervienen en él además de la escuela y la familia? ¿Qué agentes participan en cada ámbito de la vida social?; y, finalmente (4), ¿cuál es el resultado de este proceso? ¿Qué se interioriza exactamente? ¿Cómo es posible traducir las instituciones y estructuras sociales a comportamientos y hábitos individuales?, etcétera.

¹⁰⁹ Véase capítulo 1, apartado 1.1.2

Así, secundamos a Lahire (1998: 247-248; 2005b: 257; 2005a: 154) cuando señala que, mientras el lenguaje de la “interiorización de la exterioridad” y de la “incorporación de estructuras” se encargó de recordarnos que la sociedad (en abstracto) inculca algo (abstracto también, la mayoría de las veces) con el fin de hacer de los individuos seres socialmente competentes, y que ese *proceso* debe ser llamado “socialización”, olvidó hacer una problematización suficiente sobre el asunto. Es decir, los teóricos de estas tradiciones, después de emitir una definición y descripción someras, abandonan el problema pues lo utilizan para continuar con tramas sociológicas de mayor engranaje, como los problemas del orden y la solidaridad sociales, de la construcción de la realidad, del funcionamiento de los sistemas sociales, de la acción, o de la reproducción de estructuras en la sociedad.

Esto es cierto en todas las aproximaciones teóricas analizadas —en unas más que en otras—, pues en ellas el problema de la socialización ha funcionado como *vaso comunicante* que permite entender cómo se lleva a cabo la apropiación del mundo individualmente y se entrelaza en el marco normativo de la práctica grupal y, al mismo tiempo, cómo las estructuras sociales se vehicularan a través de los individuos y colectividades. Su uso, por lo tanto, ha sido importante en el marco de “intereses analíticos que intentan salvar [...] tendencias disyuntivas que han parcelado realidades sociales en planos psicológicos *vs.* sociales; individuales *vs.* colectivos; [estructurales] *vs.* [subjetivos]” (León, 1999: 70), etcétera. Sin embargo, pese a haber jugado un papel clave, a modo de engranaje (León, 1999: 68-72) en estos contextos teóricos, la socialización ha sido puesta en segundo término¹¹⁰ y, junto con ella, los problemas “menores” que supone; a saber, los relacionados con la distinción *socialización primaria/ secundaria*, los de su po-

¹¹⁰ En el sentido de permanecer implícita en varias teorías o de haber sido *sub*-problematizada —si se compara, sobre todo, la respectiva aproximación con la importancia que el problema adquiere a través de su papel de anclaje—.

sible *éxito* o *fracaso*, así como el de *cómo ocurriría la interiorización*, entre otros.

Al discutir esto buscamos devolver a la socialización la importancia analítica que se merece, y dar pistas para responder una de las preguntas que la *interiorización* suscita. Como adelantamos, la hipótesis cardinal de este capítulo nos invita a pensar con una versión específica del problema: la de Pierre Bourdieu; a complementarla a partir de las investigaciones empíricas de Bernard Lahire; y a tender un puente con una sociología que, se puede objetar, en principio no guarda relación con los estudios sobre socialización: la de Erving Goffman.¹¹¹

En este panorama, ¿cuáles son los argumentos que permiten proseguir de tal manera? ¿Cómo es posible “integrar” las sociologías *dispositionalistas* de Bourdieu y Lahire con la *situacionista* de Goffman para responder al problema de la *incorporación de lo social*?

Cabe recordar por qué escogemos la propuesta bourdiana y no alguna otra de las analizadas en el primer capítulo —y que abordan explícitamente la socialización—. Lo hacemos pues pese a que Bourdieu evade hablar expresamente acerca de ella, y sustituye la categoría (¿acaso por estar asociada a pensadores “funcionalistas” como Durkheim o Parsons?) por un léxico en clave *disposicional*, a lo largo de su teoría propone conceptos, hipótesis y presupuestos que dejan observar su interés por la *incorporación* —piénsese en la idea de los individuos “abiertos al mundo”; en conceptos como *acción pedagógica*, *mímesis*, y *habitus primario*, por ejemplo; y en la tesis de la *violencia simbólica*—. Y porque a propósito del *problema de la interiorización*, Bourdieu se diferencia de la *mirada clásica* al proveer claves concretas para entrelazar sus formulaciones con las de Goffman: la de *cuerpo socializado*, la de *individuo como ser percibido*, la de *conocimiento práctico*, y la de *héxis corporal*.

¹¹¹ Ésta es, según Giddens (2006: 104-105), la principal queja que los detractores de este autor hacen acerca de su obra.

A la interrogante de si es importante o acaso viable complementar los desarrollos conceptuales de Bourdieu con los de un “interaccionista simbólico” como Goffman,¹¹² cabe explicitar que no compartimos la lectura que el sociólogo francés hace sobre la eficacia de su teoría para romper con la dicotomía estructura/agencia. Según procuramos demostrar en el capítulo anterior, su planteamiento se inclina por el peso de las coacciones externas; en este sentido, las aportaciones goffmanianas concernientes a la “ubicación de la acción”, la contingencia y el carácter precario del orden social (Goffman, 1979; 2012a; Galindo, 2011) ayudarían a suavizar cierta tendencia determinista en su obra. Además, aunque Bourdieu constantemente minimizó las sociologías de la interacción por creerlas ingenuas en su problematización de lo social,¹¹³ pensamos que la de Goffman salva estas críticas, pues, al interesarse por el “compromiso” y el carácter ritual de la interacción (Goffman, 1970; 1979) e introducir conceptos como “carrera moral” (2012b; 2001) y “marcos de experiencia” (2006), este sociólogo da muestras de una mirada que toma en cuenta la *ante-*

¹¹² Clásicamente se ha enmarcado a Goffman dentro de esta tradición; no obstante, él siempre trató distanciarse de ella. Véase, por ejemplo, la entrevista que le hace Verhoeven (1993).

¹¹³ La crítica más o menos consiste en que éstas reducen *lo social* a las interacciones, sin tomar en cuenta la precedencia de las estructuras sociales y de otros ámbitos de realidad social que escapan a los encuentros cara a cara. En este sentido, Bourdieu (2009: 95, nota pie no. 9) arguye lo siguiente: “Contra todas las formas de la ilusión ocasionalista que inclina a referir las prácticas directamente a propiedades inscritas en la situación, hay que recordar que las relaciones ‘interpersonales’ nunca son, salvo en apariencia, relaciones de persona a persona, y que la verdad de la interacción jamás residen por entero en la interacción (cosa que se olvida cuando, reduciendo la *estructura objetiva* de la relación entre los individuos reunidos o sus grupos de pertenencia —es decir las distancias y las jerarquías— a la *estructura coyuntural* de su interacción en una situación y un grupo particulares, se explica todo lo que ocurre en una interacción experimental por las características experimentales controladas de la situación, como la posición relativa de los participantes en el espacio o la naturaleza de los canales utilizados)”.

rioridad de las estructuras sociales.¹¹⁴ Por último, el asunto de la interacción no queda completamente integrado en los presupuestos bourdianos relativos a la práctica social; como Lahire (2001; 1998) ha demostrado, la importancia de la *situación* es más de la que Bourdieu quiso admitir en el contexto de la actualización de prácticas, pero también en el de la interiorización de estructuras; es decir, no se trata sólo de un momento para ejecutar *disposiciones* (pasado incorporado), marcadas por las condiciones de clase social, capital incorporado, etcétera, sino de *poner a prueba lo aprendido* y de aprender *algo específico* de las interacciones.

Ahora bien, circunscribir la “interacción” al problema de la socialización nos obliga a incluir autores que hayan hablado de ella; y aunque pudimos haber hecho otra elección —Cooley o Blummer, por ejemplo, quizá Bateson, o incluso Schütz—, optamos por Goffman. Esto es así pues sus minuciosas descripciones sobre *encuentros y situaciones de interacción* (Goffman, 2012a; 2012b), su trabajo empírico en *establecimientos sociales* (2001; 1970: 48-102), su preocupación por los *territorios del yo* y las implicaciones de la *copresencia* (1979) y su interés por el carácter *solidario y relacional de las interacciones* (1970; 1979) nos dan la pauta para involucrar sus reflexiones con las de Bourdieu. En este marco, si se objeta que Goffman nunca mostró interés por la socialización, aunque es cierto en muchos sentidos, también lo es que al acuñar conceptos como “biografía” y “carrera moral” (2012a; 2012b; 2001), al hablar del aprendizaje de las implicaciones del estigma (2012b) y de las disposiciones institucionales para reformar el yo de pacientes en hospitales psiquiátricos (2001), Goffman mostró, de forma más efectiva que muchos autores interesados explícitamente en ella, su significado. Finalmente, la automía del “orden de la interacción” con respecto a otros órdenes, sustentada por Goffman

¹¹⁴ La lectura de Giddens (2006: 102 y ss) acerca de la obra de Goffman respalda esta hipótesis. Según él, “Goffman establece un muy persuasivo sumario de la causa para sostener que el ‘desvanecimiento’ inherente al orden sintagmático de la interacción social es consistente con [la] fijeza [en la] reproducción social” (2006: 103).

con frecuencia (1986; 1991), no es impedimento para tratar de relacionar lo *situacional* y lo *disposicional*; al contrario de él (Goffman, 1991: 193), suponemos que el vínculo entre estructuras sociales y formas de interacción es *más que una relación laxa*, pero tampoco es sólo una relación determinada por la condición de clase, como Bourdieu llegó a afirmar.¹¹⁵

En última instancia, la articulación Bourdieu-Lahire-Goffman no termina por ser arbitraria en el sentido de que estos autores tejieron lazos entre sí, y con ello sentaron precedentes. Bourdieu, además de citarlo de manera ocasional en sus obras (2009; 1999; 2013a), escribió sobre Goffman de forma particular (Bourdieu, 1982) y llegó a ser un gran entusiasta de su obra hasta convertirse en uno de sus principales promotores en Francia. De igual modo, los aportes de Lahire, según él mismo ha declarado (1998), aparte de retomar la teoría de la práctica, se nutren, principalmente, de las reflexiones de Norbert Elias y Erving Goffman; lo cual se observa en la importancia que presta a la interacción en algunas categorías que propone, tales como la de “socialización por organización de la situación” (Lahire, 2001), por ejemplo.

Lo que resta es retomar algunos conceptos del marco goffmaniano que tienen cabida en el contexto de esta investigación y ahondar sobre la complementariedad de estos autores.

¹¹⁵ En *La distinción* (213a: 286), por ejemplo, Bourdieu escribe lo siguiente: “Es preciso construir, como se ha hecho, el espacio social en tanto que *espacio objetivo*, estructura de relaciones objetivas *que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener aquellos que se encuentran en dicho espacio o estructura.*”

3.1.1 Los usos de Goffman, el “descubridor de lo infinitamente pequeño”: interacción y condiciones de interiorización

En un artículo escrito para *Le Monde* tras la muerte de Goffman, Bourdieu (1982) tuvo a bien ofrecer un mote para resumir el trabajo sociológico del autor estadounidense: se refirió él como el “descubridor de lo infinitamente pequeño” al colocar como objeto de estudio de la sociología los *encuentros cara a cara*, con frecuencia olvidados por una disciplina casi siempre preocupada por las “grandes” instituciones. Al hacerlo, según Bourdieu (1982) reconoce, Goffman

capta la lógica del trabajo de representación; es decir, el conjunto de las estrategias por las que los sujetos sociales se esfuerzan por *construir su identidad*, de construir su imagen social, en una palabra, de *producirse*: los sujetos sociales son también actores que se dan en espectáculo y que, por un esfuerzo más o menos sostenido de puesta en escena, aspiran a ponerse en valor, a producir “la mejor impresión”, en resumen, a *hacerse ver* y a *hacerse valer* (las cursivas son nuestras).

Bajo esta perspectiva haremos una lectura para observar cómo la *sociología situacionista* ofrece un marco propicio para vincular el problema de la *interacción* con el de la *incorporación*.

El carácter colectivo de los

encuentros cara a cara

Los estudios de Goffman no refieren a interacciones de individuos atomizados y su psicología, sino a “relaciones *sintácticas* que unen los actos de diferentes personas en copresencia mutua” (Goffman citado por Marrero-Guillamón, 2012: 313); o, en otras palabras, a la “la estructura de las interacciones sociales” (Goffman, 2012a: 284). Con este afán, acuña el concepto de “orden de la interacción” (Goffman, 1991), a fin de estudiar el ámbito de la

vida social que integra lo que ocurre *en situación* pero que *está ordenado*. Esto significa que la interacción tiene una *ubicación espacio-temporal*, resultado de la exposición de uno mismo a la presencia inmediata de otros; que es *promisoria* e *indicativa*, pues permite a todos los participantes escrutar el comportamiento ajeno para intentar desentrañar las intenciones de los demás; que se encuentra *regulada* y genera *expectativas* durante su transcurso; y, finalmente, que admite *contingencia*.

Al compartir un mismo foco de atención, los individuos de encuentran en posición de *percibir lo que comparten* y *percibir esta percepción*, “esto, en combinación con su capacidad para indicar sus cursos de acción física y ajustar sus reacciones a indicaciones similares de los demás, constituye la precondition para [...] la coordinación continua e intrínseca de la acción” (Goffman, 1991: 176). Al mismo tiempo, los individuos en copresencia se enfrentan al problema *persona-territorio*; pues, por definición, sólo pueden participar en situaciones sociales si llevan con ellos su cuerpo y “este equipo es vulnerable a la acción de los demás: [...] a la violencia física y sexual, al secuestro, al robo y a la obstrucción” (1991: 176), etcétera.

De este riesgo deriva la “necesidad” de *regulación* a la que está circunscrita la interacción. En este sentido, el *orden de la interacción* se constituye como un “ámbito de actividad” (1991: 178-182) *organizado* gracias a que los individuos *comparten presupuestos cognitivos*, se *imponen a sí mismos límites*, y a la existencia de *premisas normativas*. Sin embargo, pese a que una situación *se mantiene normalmente* gracias a la cooperación efectiva de los participantes para el sostenimiento de las expectativas, esto no implica que crean en la legitimidad de las reglas convencionales, o en el valor supremo de las normas concretas involucradas.

Más bien, este “llamado al orden” se entiende por el carácter *ritual* o *ceremonial* (Goffman, 1970) y *público* (1979) de la interacción. Esto apunta a que los participantes competentes en un *encuentro social* advierten de forma implícita qué se espera de ellos, pues “la mayoría de las acciones orientadas por normas de con-

ducta¹¹⁶ se ejecutan sin pensar, y el actor interrogado dice que las lleva a cabo ‘sin motivos’ o porque ‘sintió ganas de hacerlo’. Sólo cuando sus rutinas encuentran un obstáculo, puede descubrir que sus pequeñas acciones neutrales concordarán durante todo el tiempo con el sentido de corrección del grupo” (Goffman, 1970: 50).¹¹⁷ Al comportarse de esta manera, *siguiendo la norma*, el individuo genera *esperanzas y obligaciones típicas* en torno suyo y evidencia que ha comprendido que *estar en situación* significa respetarse a sí mismo y a los otros; de no hacerlo, queda expuesto a sufrir sanciones y descrédito al mismo tiempo que genera *turbación* (Goffman, 1970: 48-102) o el rompimiento total del encuentro.

Así, al ser la interacción un *orden ceremonial* abierto al *escrutinio público*, “se mantiene un *sistema de etiqueta*, se socializa la capacidad del individuo para dejarse [llevar] por [el flujo de la] conversación, y se [le] carga de un valor ritual y de una función social” (Goffman, 1970: 104). Ésta no es otra que la de salvaguardar la *sacralidad del yo*.¹¹⁸ Es decir, mediante el seguimiento de ciertos rituales, los individuos se protegen mutuamente de la humillación y de las coacciones que implican alterar el orden. Entonces, cuando en la conversación ocurre un incidente que causa la *turbación* de algún participante —por ejemplo, cuando se descubre que alguien mintió acerca de su *normalidad* y ahora los otros saben que carga el *estigma* de haber estado en un hospital psiquiátrico—, cada uno procura rescatar la situación ignorándolo (si éste no es

¹¹⁶ En este caso, normas “conexas de comportamiento relativas a la vida pública: a las personas que coexisten los lugares y las ocasiones sociales en que se produce ese contacto” (Goffman, 1979: 19).

¹¹⁷ Es interesante observar cómo al describir la forma en que funcionan las reglas en la interacción, Goffman nos recuerda los mecanismos de operación del *habitus* que, en tanto hecho cuerpo, se despliega *prácticamente*.

¹¹⁸ En esta concepción de “sacralidad del individuo” como en la adopción de la idea de “ritual” se deja ver la herencia durkheimniana en Goffman. Para una observación más detallada sobre las influencias del “funcionalismo” en su trabajo véase Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras (2011: 166-168) y Galindo (2015: 21-23).

muy grave). Cuando este “rescate” sucede, se puede decir que los participantes están *comprometidos*.

Hasta aquí podemos afirmar que Goffman sostiene una postura interaccionista en la que intervienen *factores extra-situacionales*, tales como la *pre-existencia de reglas y normas ceremoniales* que son condiciones estructurales para el desempeño de los individuos en interacción. Éstas existen en función de proteger el “yo” de los participantes, lo cual origina un *compromiso* de su parte: el de hacer todo lo posible por mantener el orden ritual y salir bien librados de la situación en la que está expuesta *su persona* a través del contacto cara a cara. De este modo, a través del *sistema de etiqueta* que se ejecuta y refuerza en las interacciones —con sus respectivas sanciones y reconocimientos, obligaciones y expectativas— mediante el cual se busca proteger el orden, se genera una manera de *aprendizaje* en el sentido de que éste opera como mecanismo de *confirmación del yo de los otros* y de *auto-confirmación del yo propio*, en el contexto de que

un acto que está sometido a una regla de conducta [...] es una comunicación [que] representa una forma en la que los *yo son confirmados*, tanto el yo para el cual la regla es una obligación como aquél para quien es una expectativa. Un acto que está sometido a reglas de conducta pero no concuerda con ellas es también una comunicación [...] pues las infracciones constituyen noticias (Goffman, 1970: 52).

El significado social de la situación:

copresencia, solidaridad y contingencia

Aunque suene repetitivo decirlo, la interacción supone *copresencia*, esto es, la reunión, en un espacio, de cuerpos¹¹⁹ que comparten *un*

¹¹⁹ Sobre la idea de “cuerpo” en Goffman, es importante señalar que acuña el concepto de *sheath* o *envoltorio* (1979: 55-56), para referirse a la *piel* como el área sensible al tacto, y el *vestido*, como indumentaria para proteger pero también para estilizar el cuerpo. Para un análisis más a detalle de la importancia del

foco de atención y, por un plazo de tiempo, prolongan una relación en un “contexto de mutuas posibilidades receptivas, es decir, [el de] un individuo [que] se encuentra accesible a los desnudos sentidos de los otros que están ‘presentes’ e igualmente los encuentra accesibles para él” (Goffman, 1986: 198). En este tipo de contextos, el individuo interactúa con los demás a manera de *unidad vehicular individual* o como parte de *un equipo* (Goffman, 2012a: 31-123; 1979: 23-45).¹²⁰ Bajo este entendido, Goffman concibe a las personas como seres con capacidades motrices, que *son* y *ocupan* su cuerpo para moverse, gesticular, y presentarse a sí mismos a través de *símbolos* y *objetos* (1951; 2012: 33), la *lengua hablada* (1970: 13-47 y 123-132), su *glosa*¹²¹ y *técnica*¹²² *corporales* (1979; Rizo García, 2015; Crossley, 1995) y el *medio ecológico* (Goffman, 2012) a su alrededor.

Ahora bien, la presencia corporal inmediata acarrea dos consecuencias que distinguen la interacción: por una parte, como lo adelantamos, involucra un *compromiso* por parte de los participantes, con la situación misma y con los demás, pues los individuos se encuentran *emocionalmente involucrados* en su presentación y, como resultado, se muestran *solidarios* con la de los otros. Por otra, los encuentros sociales comportan un grado de *riesgo*: tanto para la *identidad del yo*, como para la *definición de la situación*.

cuerpo en las reflexiones de este autor, sobre todo en su libro *Relaciones en público* (1979), véase Crossley (1995).

¹²⁰ De hecho, en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2012a: 108), Goffman enfatiza que la unidad por excelencia de la interacción son los equipos y no los individuos.

¹²¹ Por *externalización* o *glosa corporal*, Goffman (1979: 30) entiende la manera en la cual una persona utiliza los gestos corporales para que los otros deduzcan aspectos que no son apreciables de otro modo durante la interacción.

¹²² El concepto de “técnica corporal” no es de Goffman. No obstante, Nick Crossley (1995) propone que el tono en que éste problematiza los encuentros cara a cara en su libro *Relaciones en público* (1979) se acerca mucho a la noción acuñada por Marcel Mauss —y que tuvo gran influencia para Bourdieu, sobre todo en su noción de *hexis corporal*—. Nosotros suscribimos esta lectura.

Con respecto al primer punto, el individuo o los equipos disponen de sus cuerpos (en los sentidos antes mencionados) cada vez que realizan un *trabajo de cara* durante las interacciones en que participan. En otras palabras, éstas, al ser de carácter ceremonial y público, llevan por condición estructural la necesidad que “obliga” a los individuos a intentar “salvar” su cara: a saber, la de mantener ante los otros, durante el tiempo que una situación se prolongue —esto es a lo que Goffman (1970) denomina “línea”—, una imagen de sí mismos que concuerde con una versión positiva de su persona. Como resultado, “los elementos de un encuentro social [...] consisten en afirmaciones efectivamente proyectadas de la posesión de un *yo aceptable* y en la confirmación de afirmaciones similares por parte de los otros” (1970: 97).¹²³

En este contexto, se espera la aceptación temporal de la *línea* de todos los que interactúan en un orden situacional; la cual es una característica que presenta repercusiones funcionales de *reciprocidad garantizada* (Goffman, 1970: 18-19). Asimismo, se da por sentado que los individuos harán, voluntariamente y de forma espontánea, todo lo que esté en sus manos para ayudar a los demás a *salvar su cara*.¹²⁴ Por ello, cada vez que juegan como “actantes” (Goffman, 2012a: 282) en un encuentro social, los individuos intentan *manejar las impresiones* que generan en los otros lo mejor que pueden y, al mismo tiempo, *controlar la información* que surge *in situ*, es decir, buscan que su auditorio no descubra datos destructivos para ellos o para la interacción en general. Al hacerlo, *definen la situación* y procuran *mantener un equilibrio* en ella al vigilar las acciones propias y la conducta de los otros mediante la *línea* que cada quien ha puesto en marcha desde un inicio.

Con respecto al carácter “de riesgo” que significa involucrarse en un encuentro cara a cara, hay que hablar de lo que Go-

¹²³ En esta descripción de la estructura de las interacciones observamos cómo se concreta la idea de *aprendizaje por confirmación de los yo* (a través de las *reglas de etiqueta*) que postulamos al final del apartado anterior.

¹²⁴ Esto es lo que Goffman ha denominado “normas de consideración” (1970: 17) o “intercambios de apoyo” (1979: 78-107).

ffman quiere decir con la “precariedad del orden de la interacción”. En primera instancia, al ser ésta una puesta en práctica de diferentes líneas y caras de cada uno de los participantes, la definición de una situación no está dada por sentado; más bien, se *realiza* a cada momento, lo cual sugiere un nivel de coordinación fuerte y un esfuerzo constante si ha de llevarse a cabo con éxito. Pero esto no es posible todo el tiempo: las *disrupciones*, los *secretos* y la *comunicación impropia* (2012: 161-266) pueden propiciar que la cara de los individuos se vea comprometida, y generar, como consecuencia, *turbación*, *descrédito* o, incluso, hacer que un encuentro termine de forma brusca y definitiva al no ser posible continuar con él de manera *normal*. En este sentido, el orden de la interacción es uno *contingente*, sometido a cambios no esperados, producto de la construcción *continua* de lo que *está ocurriendo*.

Otro factor que conlleva riesgo es el relacionado con la *organización del territorio* (Goffman, 1979: 46-77), pues en él pueden ocurrir *violaciones* y trastornos en la situación. Por ejemplo, si el *espacio personal* de un individuo es invadido, esto puede provocarle desagrado y hacer que se retire de la interacción. El *turno* es otro ejemplo de la precariedad del orden de la interacción: esta forma implícita de reivindicar el derecho a hablar y a ser el foco de atención puede transgredirse fácilmente, haciendo que el individuo se sienta ofendido o hecho “menos”. Por último, la profanación más grave es la referida al “envoltorio” a través del *tacto impropio*: actos como el escupir, mojar, o ensuciar en cualquiera de sus formas, etcétera. Pese a estas intromisiones u obstrucciones, el individuo intentará, no importa qué, *reivindicar su territorio*; pero si no lo consigue, transmitirá su incomodidad a los demás y se alejará si éstos no lo ayudan a “castigar” al infractor.

A grandes rasgos éste es el *modelo dramático de las relaciones de interacción* de Goffman. En el límite de estas reflexiones conemplamos la importancia de la *copresencia* como factor determinante de lo que ocurre *en situación*, pues *llevar y utilizar* el cuerpo desencadena conivencia de *riesgo* y *compromiso*. El *compromiso* refuerza la idea que ya

teníamos de la interacción como un *orden solidario*, en el que los actores no sólo juegan estratégicamente para su beneficio, sino lo hacen también en función de proteger a los demás. Con relación al *riesgo*, no dejamos de apuntar que pese a mantenerse a base de normas y estar convencionalizado, el orden de la interacción es uno *precario* que da cabida a la *improvisación*, la *disrupción*, la *corrección* y el *azar*.

La interacción y la constitución del yo

Una de las consecuencias de aventurar el yo a los azares de la interacción es que los individuos se exponen a ser catalogados (Goffman, 2012b; 2012; 1970) pues el intercambio social rutinario permite tratar con “otros previstos” sin necesidad de dedicarles una atención especial. Esto es posible pues la sociedad ha establecido los medios para tipificar a las personas (en términos de Bourdieu, esos *esquemas* que permiten percibir y actuar de determinada forma), y, con ello, identificar los atributos apreciables como “correctos” y “naturales” para los miembros de cada una las categorías existentes.

En términos de Goffman (2012a: 36 y ss) esto es así gracias a la existencia de *fachadas*, la parte rutinaria y prefijada de la actuación que los individuos utilizan al presentarse, y que permite definir las condiciones en que ocurre un encuentro. La *fachada*, en *general*, se constituye a través del *medio*, como el conjunto de mobiliario, decorado y utilería que compone el escenario en que se desenvuelven los flujos de acción. De manera particular, la *fachada personal* lo hace por las insignias de rango, vestido, porte, pautas del lenguaje, expresiones faciales, etcétera. Además, ésta última se integra por estímulos de la *apariencia* —como aquellos que informan acerca del *status social* del actuante y de su estado ritual temporario— y los *modales* —como los que advierten acerca del *rol de interacción* que el actuante desempeñará—.

Las fachadas tienen un carácter *general* y *abstracto* (2012a: 40-49), lo cual equivale a decir que, por más especializada y única

que sea la rutina de un individuo, su *fachada social* reclama para sí *hechos que forman parte de otras rutinas*. Esto ayuda a que los observadores en su despliegue sean capaces de mantener unas expectativas adecuadas y tener para cada actuante un tratamiento responsable de su actuación. En consecuencia, las fachadas se *institucionalizan* en función de las *expectativas estereotipadas*; adoptan una *significación genérica* y una *estabilidad* al margen de las actividades específicas que son realizadas en su nombre. De este modo, se convierten en una “representación colectiva y en una realidad empírica por derecho propio” (Goffman, 2012a: 41).

Así, “cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre [...] que ya le ha sido asignada una fachada particular. Sea que su adquisición del rol haya sido motivada primariamente por el deseo de representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos” (Goffman, 2012a: 41). En este sentido, además de “seleccionar” una *fachada*, el individuo debe realizar *incorporaciones*, *correcciones* y *ajustes* a la que ha adoptado a fin de llevar a cabo una “buena representación”, pues “la actuación de una rutina [implica] algunas exigencias [...] abstractas sobre el público [...] que probablemente le serán presentadas durante la actuación de otras rutinas. Esto constituye una forma de ‘socializar’, moldear y modificar una actuación para adecuarla a la comprensión y expectativas de la sociedad en la cual se presenta” (Goffman, 2012a: 49).

Sin embargo, esto no es todo, “otro aspecto importante de este proceso socializador [es] la tendencia de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras” (Goffman, 2012: 49). Por ejemplo, según investigaciones retomadas por Goffman (2012a: 53-54), las mujeres universitarias estadounidenses tendían a disimular su inteligencia en presencia de hombres con quienes querían salir, permitiéndoles que les explicaran cosas que ellas ya sabían, o fingiendo cometer errores; mostrando así una fuerte disciplina sobre sus actuaciones. Así, por ejemplo, una chica expresa: “una de las mejores técnicas es cometer faltas de ortografía en palabras largas [...]”.

Mi novio queda encantado con ello y escribe a vuelta de correo: ‘Querida, por cierto, no sabes ortografía’” (2012a: 54). Bajo esta perspectiva,

cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general. En la medida en que una actuación destaca los valores oficiales corrientes de la sociedad en la cual tiene lugar, podemos considerarla, a la manera de Durkheim y Radcliffe-Brown, como una ceremonia, un expresivo rejuvenecimiento y reafirmación de los valores de la comunidad (Goffman, 2012a: 50).

En este marco en el cual no sólo existen *caras* (construidas *en situación*) sino también *fachadas* (institucionalizadas, seleccionadas y adquiridas), tienen lugar los fenómenos de la *identidad social* y *personal* (Goffman, 2012b: 61-97).¹²⁵ La primera refiere al conjunto de rasgos imputados a los *extraños* con quienes un individuo interactúa esporádicamente en cualquier marco de orden público. La segunda a aquellos atributos, soportes y marcas arrogados a un individuo de quien se tiene conocimiento previo —ya sea de “oídas” o porque los participantes sostienen con él un vínculo social, cualquiera que sea su grado de intimidad— antes de entrar en un *encuentro* con él.

La *identidad social*, entonces, se juega *in situ*, como resultado del *trabajo de cara*, la *actuación* y el *manejo de información* que se hagan en el devenir de una *situación*. De tal suerte, si el individuo sale perjudicado y sufre descrédito, más allá de sentir vergüenza en el momento, su *identidad personal* resulta dañada sólo mínimamente pues quizá nunca más vuelva a interactuar con las personas participantes de esa situación. Lo que sí es posible es que aprenda la

¹²⁵ El desarrollo que sigue es retomado de las reflexiones de Goffman sobre el estigma y a la situación de encierro que experimentan los miembros de instituciones totales (2012b y 2001) y lo que ello conlleva. Nosotros extendemos estas ideas más allá de estos dos casos a fin de postular la importancia de estos conceptos en el contexto de nuestra investigación.

“lección” a fin de no volver a cometer los mismos tropiezos en encuentros posteriores: su *identidad social* fue perjudicada pero ha tenido ocasión para ensayar alguna *línea* que, ahora sabe, no funciona en determinados contextos. Por el contrario, cuando el individuo interactúa con personas que *saben quién es*¹²⁶ está frente a un escenario en el cual, para definir la situación, intervienen factores tales como los del *grado de conocimiento, proximidad, intimidad y confianza* que mantenga con los demás participantes, y la medida en que esos otros son parte de su rutina.

Cuando Goffman postula esta distinción tiende un puente para pensar con Bourdieu y Lahire sus reflexiones. Al hablar de *identidad personal* apuesta por un nivel de “unicidad del individuo” (Goffman, 2012b: 77 y ss) que da cuenta de su *historicidad* al atribuirle la posesión de una *biografía* en tanto ha tenido —tiene y lo seguirá haciendo— una *carrera moral*.¹²⁷ Al mismo tiempo, con el concepto de *identidad social*, Goffman defiende que el individuo tiene la posibilidad de jugar con su identidad al *asumir roles y líneas diferentes* de acuerdo con *la definición de la situación correspondiente*. En esta hipótesis se muestra la parte contingente de la identidad; esto es, si es cierto que los individuos, con arreglo a sus trayectorias, almacenan conocimiento a través de sus experiencias durante todo su proceso de socialización (Goffman, 2012b: 97-133), también lo es que no están determinados completamente: tienen oportunidad de mostrar su pluralidad en contextos de interacción, donde la *precariedad del orden* y el *azar* al que está sometida la acción (Goffman, 1970: 134-237) dan cabida al manejo “estratégico” de su “yo”.

¹²⁶ Es decir, que conocen su nombre o en dónde vive, estudia o trabaja; que tienen conocimiento y memoria acerca de algunos acontecimientos de su vida; o, incluso, que recuerdan momentos compartidos con ellos.

¹²⁷ Aquí cabe apuntar que la lectura de Lahire (1998: 31-36) contradice nuestra idea. Según él, Goffman es uno de los críticos de las sociologías de la “unicidad del individuo” al apostar, sobre todo, por la *dramatización* de distintos roles de acuerdo a situación. Con base en los argumentos vertidos en *Estigma* (2012b) creemos que hay razones suficientes para matizar este argumento.

3.1.2 Modos de socialización: interacción e interiorización de lo social

Con la exposición de conceptos y tesis provenientes de la sociología de Goffman hemos empezado a observar cómo su propuesta puede conectarse con la de Bourdieu. No obstante, hace falta aclarar de forma más detallada cómo operaría el nivel de la interacción como medio para la interiorización. En principio, ¿cuál es *el papel* que juega como parte de los procesos de socialización? ¿Es acertado hablar de ella como un *medio*, un *mecanismo*, una *modalidad* o una *condición de posibilidad*? ¿Cómo se lleva a cabo la transmisión de conocimiento durante los encuentros cara a cara? ¿Cuáles son las condiciones previas para llevar a cabo tal operación? Y, ¿qué se incorpora durante las situaciones sociales?

Como parte de nuestra propuesta retomamos una clasificación de Lahire a propósito de los “modos de socialización”, planteamiento esbozado en “Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances” (2001), en el contexto de sus reflexiones sobre las maneras sexuales de ver, sentir y hacer. En este artículo Lahire postula tres modalidades a través las cuales los individuos incorporan saberes sociales: (1) por vía del *entrenamiento* o *práctica directa*; (2) por medio de la *distribución y organización de una situación*; y (3) a través de la *inculcación ideológica-simbólica* de valores, modelos y normas.

El *entrenamiento* o *práctica directa* refiere a aquello que se interioriza a través de la repetición de actividades en diferentes universos sociales.¹²⁸ En tanto *prácticas situadas en contextos particulares*,

¹²⁸ En esta propuesta detectamos la ampliación que realiza Lahire del concepto de *mimesis* de Bourdieu. En el fondo de ambas perspectivas subyace el supuesto de que la incorporación implica la puesta en marcha de saberes que se interiorizan a través de la *identificación* y la *reactivación práctica*. La diferencia está en que, al contrario de Bourdieu, Lahire (1998: 231-246) piensa que el uso del lenguaje no está peleado con la interiorización, por más rutinarias que sean las actividades que se lleven a cabo.

las actividades que los agentes llevan a cabo cotidianamente funcionan como formas de reforzamiento de *saberes-hacer* que se aprenden en la *rutinización*, se “endurecen” o modifican según su pertinencia, y se naturalizan con el tiempo. Un ejemplo es la educación de los niños en la historia europea de la alfabetización (Lahire, 2001: 21). Según Lahire, mientras los hombres tenían por misión aprender a escribir y realizaban actividades diarias alrededor de esta consigna, las mujeres eran acostumbradas a bordar, generando en ambos un conocimiento que apoyaba una imagen particular de lo que significaba ser hombre o mujer. En este mismo sentido, las atribuciones parentales respecto a los juguetes “adecuados” según el sexo de los infantes introducen la posibilidad de que estos aprendan a ocupar una posición diferenciada a partir de su contacto frecuente con objetos y de la asunción de determinados roles (Lahire, 2001: 21).

La segunda modalidad tiene una veta goffmaniana evidente; Lahire habla de ella como una forma de socialización “silenciosa” (2001: 22), no por ocurrir sin el uso del lenguaje, sino por ser todo lo contrario al efecto de una inculcación. Aquí está pensando en la *distribución y organización*, tácita o explícita, de *territorios diferenciados* que ayudan a conformar identidades (de género, en el caso de los ejemplos que ofrece en este artículo) y a engendrar prácticas sociales vinculadas a estos. Sus prototipos señalan dispositivos institucionales de segregación por sexo a través de la separación de baños, vestidores o el área de duchas en los gimnasios públicos que por su sola existencia reafirman de manera continuada, a través del *espacio* como un *dispositivo no discursivo*, las diferencias sociales entre géneros. Como conclusión, el influjo de la organización territorial condicionaría el aprendizaje de un “sentido de la situación”.¹²⁹

El último modo de socialización hace hincapié en la interiorización de modelos culturales difundidos en la sociedad a

¹²⁹ Recuérdese la importancia del *medio* y el *ambiente ecológico* en la *organización de la situación* y de la puesta en práctica de *fachadas* sociales desarrollado páginas atrás.

través de los *medios masivos de comunicación*.¹³⁰ En este caso, el reforzamiento vía representaciones icónicas y discursivas del despliegue de roles de género, situaciones y actitudes exhibidas en las noticias, los anuncios publicitarios, las telenovelas, los programas de revista, etcétera, ayudaría a *inculcar*, de manera explícita y tácita, los modelos dominantes de la sociedad con respecto a la distinción hombre/mujer.

El orden de la interacción como medio moral para la incorporación

Con la propuesta de Lahire —en torno a las modalidades de aprendizaje por *práctica directa* y *organización de la situación*— se establece que los *encuentros rutinarios en la vida cotidiana* y los *dispositivos institucionales* que permiten la *organización del espacio* son “formas” o “modalidades” que permiten la adquisición de disposiciones. La tesis que hemos empezado a construir en páginas atrás y que defenderemos de manera más elaborada a continuación tiene una base importante en estas reflexiones y otras más expuestas en el capítulo anterior de este trabajo.

Suponemos que el *orden de la interacción* funciona como un *medio moral*¹³¹ eficaz a través del cual los individuos —al mismo tiempo que *ponen en práctica* y *revisan saberes* previamente aprendi-

¹³⁰ Aquí Lahire (2001: 22-24) también recupera un argumento goffmaniano introducido en *Gender Advertisements* acerca de la “hiperritualización —como una puesta en escena sumamente estilizada— de la que se valen [...] los medios para transmitir hábitos y creencias [...] respecto a maneras y modos específicos de actuar la feminidad y/o masculinidad” (Cedillo Hernández, 2015: 50).

¹³¹ “Medio” como un conjunto de circunstancias espacio-temporales y condiciones en que se desarrollan actividades entre dos o más agentes pero también en el sentido de enlace, de “medio para” o “propicio para”; en este caso, para la *incorporación*. “Moral” en el sentido de Goffman y Durkheim (2012): el de la interacción como un orden en donde se despliegan prácticas que entrelazan a los individuos de manera *solidaria* pero también como un *momentum* en el que el peso de las constricciones sociales se hace sentir.

dos—incorporan un *savoir-faire* (un tipo de *conocimiento práctico* que toma forma de *hexis corporal*) jugado específicamente en los encuentros cara a cara. Esto sería así pues, (1) la interacción, al constituirse como un *orden público y ritual*, se produce a partir del seguimiento de *reglas* que garantizan cierto grado de *compromiso y solidaridad* por parte de los individuos inmiscuidos (seguir las *reglas de etiqueta*, por ejemplo); (2) gracias a la *rutinización e institucionalización* de actividades en la vida cotidiana, los individuos tienen que desplegar su actuar en situación a través del *aprendizaje, presentación, corrección e idealización de fachadas*; (3) y, finalmente, los agentes, al estar *expuestos al ambiente (cuerpo abierto al mundo)*, y al compartir un *foco de atención*, son susceptibles y vulnerables a las *técnicas y glosas corporales* de los participantes de la interacción (son *seres percibidos y seres perceptores*). En consecuencia, gracias a la *reafirmación de sus respectivos yo* en interacción y al *trabajo reflexivo* realizado constantemente sobre sí mismos y sobre los otros (*mantenimiento de cara, línea, control de información, manejo de impresiones*), los individuos generan una *identidad social*—construida *in situ*—y una *identidad personal*—como resultado de la sedimentación, a lo largo de sus *trayectorias* en el espacio social (*biografía/carrera moral*), de sus prácticas rutinarias—, sujetas a modificaciones gracias a la *contingencia* característica de las *situaciones sociales*.

Plantear la interacción como un *momentum* favorable para el aprendizaje y como condición de posibilidad de procesos socializadores no significa que pensemos que sea el único o, si quiera, el más importante.¹³² Simplemente enfatiza que éste tiene una

¹³² Lahire, por ejemplo, ha profundizado en el papel de la escritura como mecanismo de socialización (en Gutiérrez Reyes, 2013). Además, se puede postular, a nivel material, la importancia de los objetos para el aprendizaje de saberes sociales, de los medios de comunicación (también propuesta por Lahire, como ya vimos) o, retomando a Giddens (2011: 28-38), la relevancia del *desanclamiento* en el mundo social contemporáneo —es decir, el desapego de las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructuración en intervalos de espacio-tiempo— consecuencia de la utilización de “señales simbólicas” y

relevancia propia debido a improntas que subyacen a sus características estructurales. Una de ellas es “el hecho de que pasemos la mayor parte de nuestra vida diaria en presencia inmediata de los demás, [cuyo efecto radica en] que *nuestros actos*, cualesquiera que sean, *estén socialmente situados* en un sentido estricto” (Goffman, 1991: 174).

Pero, ¿cuáles son los demás elementos que hacen del orden de la interacción un medio moral eficaz para la incorporación? Los argumentos generales ya los esbozamos en el apartado dedicado a Goffman (3.1.1): se trata (1) del *carácter colectivo y ritual de los encuentros cara a cara* al ser reglados y sostenerse mediante prácticas rituales, (2) de la *rutinización de actividades cotidianas* que al tomar la forma cristalizada de *fachadas* exigen de los individuos un trabajo especial para su aprendizaje y apropiada presentación en situaciones sociales; y (3) de la *copresencia* como elemento fundamental para el intercambio perceptible de comportamientos, la corrección y la incorporación.

Éstas, sin embargo, no son sus únicas “propiedades”. Por un lado, consecuencia de las anteriores, los encuentros permiten el *acceso sensible* —a través del despliegue de la *hexis corporal* a manera de *técnica o glosa*— de aspectos indicativos de la vida de los individuos que no podrían expresar de otra manera,¹³³ tales como algunas creencias, ideología, manías aprendidas en casa, marcas de identidad entre amigos, etcétera. Por esto, las interacciones son *momentos valiosos y representativos*, por más efímeros que se consideran, pues

un rasgo fundamental [...] es que en ellas, y sólo en ellas, podemos *dar forma y estructura dramática a ciertos temas que de otro modo resultan intangibles*. Mediante el vestido, la gesticulación y la postura corporal podemos representar una lista heterogénea de

“sistemas expertos”. Para un desarrollo pormenorizado de esto último véase Giddens (2011 y 2006).

¹³³ Acerca de la trascendencia de los *sentidos* y las *emociones* en el contacto derivado de la interacción y de su relación con las disposiciones adquiridas véase Sabido Ramos (2012 y 2016).

cosas inmateriales que sólo tienen en común el hecho de que son significativas en nuestras vidas: hechos importantes del pasado, creencias sobre el cosmos y nuestro lugar en él, ideales sobre nuestras diferentes categorías de personas y, por supuesto, relaciones y estructuras sociales mayores (Goffman, 1991: 189).¹³⁴

Por otro lado, la interacción mantiene una relación de dependencia, digámoslo así, con *factores extra-situacionales* y con *factores biográficos situacionales*: ese *pasado* del cual habla Bourdieu. Es decir, cuando *se encuentran*, los individuos presuponen que los otros saben cómo comportarse y, por tanto, saben qué esperar *típicamente* de ellos, pues

es evidente que cada participante se enfrenta a una situación social equipado con *una biografía ya preestablecida de encuentros previos con los demás* —o al menos con otros parecidos— y con una gran gama de *suposiciones culturales que cree compartidas*. No podemos ignorar la presencia de un extraño a menos que su aspecto y modales manifiesten sus intenciones benignas y un curso de acción identificable y no amenazador; tales interpretaciones sólo pueden hacerse según las experiencias anteriores y la “sabiduría” cultural. No podemos pronunciar una frase con sentido a no ser que ajustemos el léxico y la prosodia a lo que la identidad categórica o individual de nuestros oyentes potenciales nos permite asumir que ya saben y que no les importará que asumamos que saben. En el mismo *núcleo de la vida interactiva está nuestra relación cognitiva con quienes están ante nosotros*, relación sin la que nuestra actividad conductual y verbal no podría organizarse significativamente (Goffman, 1991: 178)¹³⁵ (las cursivas son nuestras).

¹³⁴ Las cursivas son nuestras.

¹³⁵ A propósito de la *corrección y comprensión de la situación de habla* que surge *in situ*, queremos recordar los ejemplos de Bourdieu con respecto a la *hipercorrección lingüística* que expusimos en el capítulo pasado (final del apartado 2.1.1). En nuestra interpretación, el extremo cuidado que las clases pequeño burguesas prestarían al hablar no sólo sería resultado de la condición de clase y las oportunidades de acceso a la escuela —y, por tanto, a la lengua oficial— (Bourdieu,

En consecuencia, el orden de la interacción también permitiría la revisión de prácticas previamente incorporadas y no sólo la adquisición de nuevas.

A continuación presentamos un cuadro que permite clarificar el sentido de la lectura que hemos hecho; se trata de observar los conceptos de anclaje que admiten conjugar las nociones bourdieanas (sobre socialización e incorporación) con las goffmanias (sobre interacción, incorporación y socialización). Así, para hablar de socialización en términos *disposicionalistas*, retomamos el presupuesto antropológico de “cuerpo abierto al mundo” cuyo punto de conexión con Goffman es la *necesidad empírica de copresencia como condición para la interacción* (con sus consecuencias: *vulnerabilidad*, acceso sensible a las *glosas y técnicas corporales*, etcétera). En seguida, la implicación de que el cuerpo sea receptivo a las constricciones sociales es que *está dispuesto a incorporar lo social* (a diferentes niveles y de formas distintas); una de éstas es la *hexis*, es decir, el nivel motriz-corpóreo más visceral de anéxion del *cuerpo propio* a la *sociedad* (el más apegado también al despliegue y adquisición de *saberes sociales* que se llevarían a cabo *en interacción*). De los postulados de Lahire, los *modos de socialización* en los que intervendría el *orden de la interacción como medio moral de incorporación* son el *aprendizaje vía práctica directa* (*mimesis* en Bourdieu) y el *aprendizaje por ordenamiento de la situación* (cuidado y uso del *medio ecológico* en Goffman). Mientras tanto, los mecanismos específicos a través de los cuales se adquirirían *saberes-hacer en interacción* (*conocimiento práctico como sentido del juego para la interacción*) serían (1) el *sistema de etiqueta*, (2) el *uso y corrección de fachadas* y (3) la *idealización de roles sociales*, cualquiera de los cuales concordaría con el presupuesto bourdieano del individuo como *ser percibido*, que se *autopercebe* y que busca la *ratificación* de sus percepciones mediante *las percepciones de los otros*). Por último, en conexión con la idea de *unidad individual* que subyace al

2009), sino también de las determinaciones de la *definición de la situación*, de lo aprendido en *encuentros previos con otros típicos*, de la *rutina* de las prácticas lingüísticas, y de los desafíos que las contingencias surgidas en *interacción* acarrear.

REESCRIBIR LA SOCIALIZACIÓN: APUNTES TEÓRICOS

habitus de Bourdieu, en Goffman la sedimentación de la socialización duradera se podría rastrear en la noción de *identidad personal*, producto de la *carrera moral* de los individuos.

Lectura <i>disposicionalista</i> de la socialización	Lectura <i>interaccionista</i> de la incorporación	
Presupuesto antropológico: cuerpo abierto al mundo	Modos de socialización (cómo se incorpora lo social):	
Implicaciones de la apertura al mundo: Adquisición de disposiciones (<i>ethos</i> (disposiciones morales), <i>hexis</i> (registro de posturas y gestos), <i>aisthesis</i> (gusto, disposiciones estéticas) y <i>eidos</i> (esquemas lógicos o estructuras cognitivas))	*Por entrenamiento o práctica directa	*Por organización de la situación
Nivel visceral de adhesión del individuo a la sociedad: Hexis corporal: disposiciones corporales senso-motrices (maneras de llevar y usar el cuerpo)	Condición de incorporación: orden de la interacción como medio moral (carácter colectivo y ritual; obligatoriedad de la copresencia; grado de compromiso y solidaridad)	
¿Qué se incorpora? Capital (informativo, social, económico, simbólico; lingüístico, estético, etc.) Conocimiento práctico (sentido del juego)	¿Qué se aprende en situación? A controlar los flujos de información a través de la glosa y las técnicas corporales; a usar "adecuadamente" la lengua, el espacio (medio ecológico), y los símbolos y objetos; a desplegar caras, líneas y fachadas	
Mecanismos de incorporación: Mímesis Autopercepción y ratificación de percepciones (individuo como ser percibido)	Mecanismos de incorporación: Sistema de etiqueta (confirmación del yo de los otros y auto-confirmación del yo propio) Fachadas (formas institucionalizadas de actuación) Idealización de rol (representación idealizada de fachadas)	
Consecuencias de la incorporación: Reproducción (de la estructura de violencia simbólica) / perdurabilidad del mundo social / recursividad de las prácticas sociales	Sedimentación de lo aprendido en interacción y debido a factores extra-situacionales: Identidad personal (Biografía / <i>carrera moral</i>) Identidad social (<i>biografía situacional</i> / construcción <i>in situ</i>)	

El estigma: un caso de adquisición

de saberes en interacción

Tomemos el ejemplo de la condición de *estigma*, estudiada por Goffman ampliamente (2012b; 2001), para observar *cómo podría operar la incorporación a nivel de los encuentros cara a cara*.¹³⁶

Como dijimos antes, de acuerdo con la tesis bourdieana de la preexistencia de estructuras sociales que hacen posible la construcción de esquemas de percepción, Goffman (2012b: 13 y ss) arguye que la sociedad establece formas para categorizar a las personas —a través de *tipos institucionalizados de presentación recurrente (fachadas)*, podemos decir ahora— y que el *intercambio social rutinario en medios preestablecidos* (encuentros reglados y pautas de interacción en ambientes ecológicos específicos) permite a los individuos tratar con *otros previstos*.

En este sentido, durante encuentros *mixtos* (Goffman, 2012b: 26) es posible apreciar la unidad y relación de complementariedad entre dos *roles* presentes en cualquier sociedad: la de los *estigmatizados* y los *normales*; vínculo fundado en una oposición. Por una parte, los normales (2012b: 160) son percibidos como agentes que se hallan *en las* condiciones necesarias para actuar y desarrollarse en la vida social, y que cumplen satisfactoriamente las expectativas normativas generales requeridas para entablar interacción. Por otra, un estigmatizado (2012b: 14) exhibe, a veces

¹³⁶ El uso del ejemplo no es azaroso pues representa un caso —a la vez particular y general— de pautas de socialización analizado un tanto aparte de las condiciones de clase y posición social; elementos clave, quizá argüiría Bourdieu si se hubiese enfrentado con la ocasión de estudiar este fenómeno.

Por otro lado, advertimos que hacemos una lectura particular de *Estigma. La identidad deteriorada* (2012b) para ejemplificar el papel de la interacción en los procesos de incorporación, y que posiblemente no sea la lectura más fiel que se podría hacer de la obra de Goffman. En este libro el sociólogo tiene un apartado en donde explica una serie de pautas de socialización del estigmatizado que tienen que ver más con su condición como miembro de una comunidad, familia o grupo de amigos, que con la interacción propiamente hablando. Véase (2012b: 49-59).

más visiblemente que otras, una clase de *atributo* —abominaciones del cuerpo, defectos de carácter o características asociadas a la raza y religión, principalmente— que lo vuelve diferente a los demás y lo convierte en alguien menos “apetecible”; de tal manera que los normales —y él mismo— lo ven —y se ve a sí mismo— como un “aficionado” y, en consecuencia, lo menosprecian —y se auto-menosprecia—.

En tales condiciones, cualquier estigmatizado busca corregir lo que cree es el fundamento de su deficiencia (si es tartamudo, quizá tome clases de dicción; si tiene un defecto corporal “rectificable”, tal vez intente operarse); dedica un esfuerzo considerable a actividades que por razones de su estigma se suponen inaccesibles para personas como él (si ahora es ciego o inválido, aspira continuar con su vida como era antes, tal vez obteniendo un título universitario o practicando un deporte de alto rendimiento); o utiliza su estigma para conseguir “beneficios secundarios” como excusa por su falta de éxito en ciertas áreas de la vida social a razón de su “carencia”. Como quiera que sea, “las personas que tienen un estigma [...] tienden a pasar por *las mismas experiencias de aprendizaje* relativas a su condición y por las mismas modificaciones en la concepción del yo —una ‘carrera moral’ similar que es [...] causa y efecto del compromiso con una secuencia semejante de ajustes personales—” (Goffman, 2012b: 49).

Así, las personas que nacen con un estigma —por un lado, las características de “raza” y religión que se imponen hereditariamente: *se es* judío, *se es* negro, y *se es* musulmán; o, por otro, las de un enano o una persona ciega de nacimiento— o las que adquieren uno en un momento de su biografía —porque fueron encarcelados, tuvieron un episodio psicótico que los condujo al hospital, sufrieron un accidente que les provocó sordera o la pérdida de un brazo, se quedaron solteros,¹³⁷ etcétera— incorporan

¹³⁷ Recuérdense las reflexiones en torno a *El baile de los solteros* (2004) del capítulo anterior.

(1) el *punto de vista de los normales* adquiriendo *creencias relativas a su propia identidad* a partir de lo que *la sociedad dice y supone de ellos* y (2) asimilan lo que significa *poseer un estigma particular* con todas las consecuencias que éste implica (Goffman, 2012b: 49 y ss).

Bajo esta perspectiva, dos técnicas que los individuos estigmatizados aprenden a implementar son el *encubrimiento* y el *enmascaramiento* (Goffman, 2012b: 61-133). La primera consiste en el *manejo adecuado de información en situación* por parte de un individuo *desacreditado*, es decir, alguien que tiene un estigma no perceptible de manera inmediata si no se tiene conocimiento previo de él. Este control se manifiesta en prácticas como borrar u ocultar marcas constituidas como signos de estigma; presentar las señales de un desperfecto como si formaran parte de otro menos rechazado; confiar en individuos con quienes se puede hablar acerca de los secretos de una “imperfección” y, a su vez, entender que hay personas en quien no se puede fiar; descubrirse de forma voluntaria, si se considera pertinente, de acuerdo al auditorio con el cual se está en contacto, etcétera. El enmascaramiento es parte de las prácticas de un individuo *desacreditado*: aquel cuya *identidad social* está deteriorada por la posesión de un atributo que los normales perciben en seguida. Por lo tanto, el individuo que lo practica ha de prepararse para *manejar la tensión en los encuentros* causada por su presencia y a *hacer lo menos visible su estigma* con el fin de hacer *llevaderas las situaciones sociales mixtas*.

De tal suerte, “aprender a encubrirse [y a enmascararse] constituye una de las fases de socialización de la persona estigmatizada y un momento decisivo en su carrera moral” (Goffman, 2012b: 129). En este contexto, a la pregunta por el *qué incorporan* los individuos estigmatizados, respondemos de forma más específica que los teóricos de la *mirada clásica* y un poco más que Bourdieu:¹³⁸ ellos entienden que ostentan un atributo que los descalifica, por el cual, “deben sentirse inferiores”; pero también —y por

¹³⁸ En defensa a ellos, nuestra respuesta “específica” se debe a la acotación del ejemplo que decidimos seguir.

esto mismo— aprenden a *manejar la información* que poseen acerca de su diferencia; a *ocultar*, en la medida de lo posible, los *signos de su estigma* para ser admitidos en interacción; a *eliminar la tensión* provocada por su condición; y a *conducirse en distintos espacios* según los participantes con quienes estén —estigmatizados de otro tipo, personas con su mismo estigma, normales “superiores”, niños, mujeres, hombres, amigos, pareja, etcétera—.

Este *aprender a (encubrirse o enmascararse)* puede provenir de diversas fuentes, como la inculcación disciplinaria propia de una escuela para discapacitados, por ejemplo, o de las representaciones ofrecidas por los medios de comunicación sobre los estigmatizados. No obstante, podemos decir, siguiendo a Lahire, que la *práctica directa* y la *organización de la situación* son modos privilegiados para hacerlo. Y, por tanto, las actividades que involucran *encuentros sociales de tipo mixto*,¹³⁹ pero también estigmatizado-estigmatizado, son parte de *los momentos* propios para el aprendizaje de la mirada normal y para la constitución de la identidad propia. Aquí encontramos el papel del *orden de la interacción como medio moral para la interiorización*.

Una de las condiciones de posibilidad para su eficacia es el presupuesto antropológico defendido por Bourdieu (1999; 2000; 2009; 1986) y “materializado” en ejemplos cotidianos por Goffman: el del cuerpo abierto al mundo en circunstancias de incorporar constricciones sociales¹⁴⁰ a causa (1) de la *copresencia* como momento para la *mutua percepción* y *vulnerabilidad*, (2) de la *utilización* y los *requisitos del medio ecológico* para la puesta en práctica de *fachadas* y (3) del *uso del cuerpo para transmitir y recibir información* deseada y no deseada.

El relato de una niña tullida nos da la ocasión para discutir el primer punto:

¹³⁹ Al ser el estigma un fenómeno que se *vive* y *experimenta corporalmente* la mayoría de las veces; es decir, que se ve, se percibe, se siente y se juzga a partir de marcas, movimientos y símbolos hechos cuerpo.

¹⁴⁰ Este presupuesto, como ya habíamos dicho en el capítulo anterior, también es compartido por Berger y Luckmann (2011).

Cuando (...) comencé a caminar sola por las calles de nuestro pueblo advertí (...) que toda vez que pasaba junto a un grupo de dos o tres chicos, estos me gritaban (...) A veces, incluso llegaban a perseguirme con gritos y burlas. No podía soportarlo pero tampoco sabía cómo enfrentar la situación (...).

Durante algún tiempo estos encuentros callejeros me llenaron de un terror frío frente a todos los niños que no conocía (...).

Un día advertí de pronto que había llegado a tener tanta conciencia de mí misma y tanto miedo de todos los niños extraños que, al igual que los animales, estos sabían que yo estaba asustada. (Hathaway citado por Goffman, 2012b: 31-32).

Con esta narración podemos entrever el riesgo que corren los individuos al exponer su propio cuerpo, ni si quiera en un orden de interacción concertado, sino simplemente en un *orden público* de *determinación recíproca* (Goffman, 1979). En este caso, la niña con un estigma evidente enfrenta, de manera cotidiana, situaciones de vulnerabilidad: es acosada en la vía pública, recibe insultos cada vez que sale de casa y, con el tiempo, llega a tener “conciencia de *sí misma*” y miedo a “*todos* los niños extraños”. En este sentido es posible apoyar la noción de cuerpo que tanto Bourdieu como Goffman sustentan: una en donde él no sólo es concebido como vehículo de información, sino como fuente misma de subjetividad, como un lugar sobre cuya superficie e interioridad se inscribe un orden socio-espacial determinado con sus demandas, y se materializan sus discursos (Marrero-Guillamón, 2012: 316). En conclusión, la *copresencia* hace factible la *posibilidad empírica* de incorporar el punto de vista de los otros.

Sobre la importancia del *medio ecológico*, el relato de una persona ciega es de ayuda:

Actualmente hay peluquerías donde se me recibe con la misma tranquilidad de antaño, y hoteles, restaurantes y edificios públicos en los que puedo entrar sin provocar la sensación de que algo está por suceder; ahora, algunos conductores de ómnibus me dan simplemente los buenos días cuando subo con mi perro, y algunos mozos que conozco me sirven con su tradicional indiferencia (Chevigny citado por Goffman, 2012b: 73).

A través de este ejemplo vemos cómo es *percibida la percepción* que causa un estigmatizado *desacreditado* en *espacios organizados institucionalmente* —“peluquerías”, “restaurantes”, “edificios públicos”— en donde ocurren *actividades rutinarias* —cortar el cabello, comer, atender las peticiones de los huéspedes, etcétera— e individuos desempeñan *roles recurrentes* —el de clientes, recepcionistas o meseros— y *utilizan el espacio* de *algún modo*. Aquí interesa rescatar que la persona ciega clasifica lugares, no sólo habla de “la gente” que lo “ve —o no— con normalidad” en “cualquier sitio”, sino de personas ubicadas espacial y temporalmente en territorios que él frecuenta y en los cuales, por eso mismo, su presencia ha adquirido un status de *normalidad* al no ser ya percibido como una “molestia”, como alguien a quién “hay que prestar atención”. De este modo, pues, las “fábricas, aeropuertos, hospitales y vías públicas son entornos conductuales que sustentan un orden de interacción que se extiende en el espacio y el tiempo más allá de cualquier situación social concreta que en ellos se dé” (Goffman, 1991: 178), lo cual los hace *tipificables* y por ello adquieren relevancia en las rutinas de las personas estigmatizadas y normales.

Así, la *organización espacial* y su *tipificación* permiten a los individuos *darse cuenta de su condición*; aquí, el paso de ser un individuo estigmatizado “evidente”, digámoslo así, a uno “poco importante”, con el cual los otros pueden convivir sin que les provoque gran incomodidad. En este caso de éxito no hace falta recurrir a la noción de *cuero alienado* de Bourdieu,¹⁴¹ no obstante, el caso contrario evidencia con mayor énfasis cómo la organización de la situación permite que el agente estigmatizado tenga conciencia de su defecto ante los ojos escrutadores de los normales:¹⁴² de saber-

¹⁴¹ Véase final del apartado “Implicaciones de operación del *habitus*”.

¹⁴² Por ejemplo, el relato de una chica que tiene que comparecer ante una corte —un ambiente sumamente formal, donde hay un código de vestimenta, y las *fachadas* sustentadas (juez, policía, testigo, etcétera) representan *una versión de sociedad moral* en el sentido más estricto y reglamentado posible— es ilustrativo aquí: “Doreen [...] señala que las presentaciones ante la corte son ‘la peor

se inferior al darse cuenta que su *cuerpo real* —en el ejemplo de Doreen, se trata de *un cuerpo clasificable* de acuerdo a su vestimenta, su manera de caminar, su forma de hablar, etcétera— lo descalifica para la interacción y que, por tanto, debe, casi como obligación, sentirse apenado ante los demás, “bajar la cabeza” y no llamar la atención.

Finalmente, al respecto de la utilización del cuerpo como transmisor de información, Goffman nos provee un ejemplo proveniente de finales del siglo XVIII:

Según lo relatado en una entrevista, en muchas oportunidades, cuando viajaba a Irlanda, ocultaba la sogá y las cuerdas entre sus ropas, para que el maletín ocultara su oficio [...]. Su situación de aislamiento y desprecio tal vez expliquen el hecho extraordinario de que su mujer y su pequeño hijo lo acompañaron a Irlanda para una ejecución porque —según explicó— así conseguía ocultar su identidad, pues —según suponía correctamente— nadie imaginaría que un hombre que llevaba de la mano a un muchachito de diez años podía ser el verdugo que se dirigía a colgar a un asesino (Atholl citado por Goffman, 2012b: 120).

Con la anécdota del verdugo podemos hacer explícita la importancia de la información que se comunica en los contactos directos. Ésta, “al igual que el signo que la transmite, es *reflexiva y corporizada*: es transmitida por la misma persona a la cual se refiere, y ello a través de la expresión corporal, en presencia de aquellos que reciben la expresión” (Goffman, 2012b: 63). Aquí no se trata de información provista por gestos, pero sí por un tipo de *glosa corporal*: la del *vestuario* —“ocultaba la sogá y las cuerdas entre sus ropas”—, y por la estrategia de presentarse en público en

parte de todo’ (por ejemplo, la prostitución). Cuando se pasa esa puerta, todo el mundo está esperando y observa. Jamás levanto la cabeza ni miro para los costados. En seguida, ellos dicen esas horribles palabras: ‘Tratándose de una vulgar prostituta’, y una se siente muy mal. [...] Digo ‘culpable’ y salgo lo más rápidamente posible (Rolph citado por Goffman, 2012b: 111).

equipo —“con su mujer y su pequeño hijo”— para generar, intencionalmente, una interpretación que le permitiera *encubrirse*. El estigma de este hombre era disimulable y como “suponía correctamente” —por las experiencias previas de viajes y contacto con otros, es decir: a causa de su *biográfica situacional*—¹⁴³ el mantener un bajo perfil, como hombre promedio, con una familia, hacía que pasara desapercibido. En esta ocasión importa ver cómo las formas de aprendizaje en situación se materializan en *prácticas corporales* que generan percepciones determinadas, cuestión que, como vimos con Bourdieu, es un momento propicio para la incorporación.¹⁴⁴

Ahora bien, debemos aclarar *cómo sucede* la incorporación a nivel de los encuentros cara a cara y *qué se incorpora* en ellos. Como adelantamos, ésta ocurriría (1) por la *confirmación del yo de los otros* y la *auto-confirmación del sí mismo* de los individuos al *reconocerse* (Bourdieu) y *comprometerse* (Goffman) en situaciones sociales y (2) por la *asunción e idealización de fachadas*. De este modo, la *información* y el *conocimiento* generados *in situ*, a saber, acerca de la confianza hacia los participantes, la ratificación de que las reglas aprendidas hasta ahora funcionan (y lo hacen *hasta nuevo aviso*), de que la presentación personal efectuada es la correcta, etcétera, formaría parte de un tipo de *conocimiento práctico* —sobre las *reglas*, el *sistema de etiqueta*, las *fachadas disponibles*, las *caras y líneas* desplegadas, pero también sobre *el uso del cuerpo*, la *ropa* y los *gestos* para *encubrirse* y *enmascarar*-

¹⁴³ Con la idea de *biográfica situacional* queremos referir a las experiencias previas que el individuo ha acumulado a lo largo de su vida durante sus encuentros recurrentes, y que configuran una serie de *saberes-hacer* sobre cómo moverse en situación.

¹⁴⁴ Final del apartado 2.3.1. Cabe aquí repetir esta relación dialógica entre *proyección-auto percepción de esa proyección*: así, según Bourdieu, “la experiencia práctica del cuerpo, que se engendra *al aplicar al propio cuerpo los esquemas fundamentales derivados de la asimilación de las estructuras sociales* y que se *ve continuamente reforzado por las reacciones, engendradas de acuerdo con los mismos esquemas*, que *el propio cuerpo suscita en los demás*, es uno de los principios de la construcción en cada agente de una relación duradera con su cuerpo” (2000: 85).

se—, generado y aprendido mediante la interiorización de lo que significa *estar en situación*. Las condiciones para que esto sucediese serían (1) la *ordenación ritual de la interacción*; (2) la relevancia de la *rutina diaria* —pues “ella es la que vincula al individuo con sus diversas situaciones sociales” (Goffman, 2012b: 118)—; y (3) la posibilidad de *percibir a los otros de manera diferenciada* (Bourdieu, 1986; 1999; 2000; 2004).

En este marco, por ejemplo, la *conciencia de sí* de un individuo estigmatizado puede generarse mediante de la percepción de las actitudes de los otros hacia él en presencia mutua (punto 3):

Creo que la primera aprehensión verdadera de mi situación y el primer dolor profundo que ello me causó se produjo de manera casual durante un día de playa con el grupo al que pertenecía en mi temprana adolescencia. Estaba acostada en la arena, y creo que los otros pensaban que dormía. Fue entonces cuando uno de los muchachos dijo: “Doménica me gusta mucho, pero jamás saldría con una chica ciega” (Henrich y Kriegel citados por Goffman, 2012b: 511).

Así, pues, “el yo no es pues el simple resultado del rol desempeñado por el individuo (o de la línea de conducta que ha elegido): depende igualmente de la mirada del otro puesta en ese rol” (Nizet y Rigaux, 2006: 99). En este caso se trata de la interiorización de un sentimiento de inferioridad. “El temor de que los demás pueden faltarle el respeto a una persona por algo que ésta exhibe significa que se sentirá siempre insegura en su contacto con otra gente; [...] ahora bien, esto representa una deficiencia fatal en el sistema del yo, ya que este no puede ocultar ni excluir una formulación definida: ‘Soy inferior. Por lo tanto, la gente me tendrá aversión y yo no me sentiré seguro con ellos’ ” (Goffman, 2012b: 27).

En esta misma línea, la *conciencia de tener un estigma determinado* —molesto o difícil de tratar para otros— puede crearse a través las representaciones y supuestos que los normales *ponen en marcha recurrentemente* al momento de estar en cercanía de un es-

tigmatizado a través de prácticas de cortesía, de cosas que, según se piensa, “se tienen que hacer”, y que si no son realizadas, los individuos normales son tachados de agresivos, etcétera. El ejemplo de una chica con una pierna amputada es interesante para analizar esto (punto 1):

Cada vez que me caía se me acercaba una multitud de mujeres que [...] se lamentaban como un montón de gallinas desoladas. Era muy generoso de su parte, y a la distancia les agradezco sus cuidados, pero en esos momentos me sentía agraviada y sumamente molesta por su intervención. Ellas daban por sentado que ninguno de los riesgos propios de patinar —un palo, una piedra— se había interpuesto entre las ruedas de mi patín. La conclusión era inevitable: yo tenía que caer porque era una pobre e impotente inválida (Baker citado por Goffman, 2012b: 30).

Finalmente, como ya dijimos, algo que los estigmatizados aprenden es a disimular su estigma si esto es posible. Parte de este aprendizaje sólo puede provenir de la prueba-error, a saber, de poner en práctica y ensayar pequeñas estrategias durante *encuentros prototípicos*. Así, pues, *siendo desacreditado y perdiendo la dignidad de su identidad social*, es como “el actor aprende-comprende que lo que se hace y se dice en un contexto no se hace ni se dice en tal otro” (Lahire citado por Cedillo Hernández, 2015: 48).

A propósito de esto, veamos el siguiente caso (punto 2):

Frances imaginaba elaboradas técnicas para hacer frente a los “silencios de la cena”, a los intervalos de los conciertos, a los partidos de fútbol, a los bailes, etc., con el fin de proteger su secreto. Pero sólo servían para volverla más insegura y, a la vez, más cautelosa, y nuevamente más insegura. Por consiguiente, Frances sabía al dedillo que en una cena debía: 1) sentarse al lado de alguien que tuviera una voz fuerte; 2) atragantarse, toser y tener accesos de hipo si le formulaban preguntas directas; 3) acaparar la conversación, pedirle a alguien que relatará una historia que ya había escuchado, hacer preguntas cuya respuestas ya conocía (Wright citado por Goffman, 2012b: 132).

Por lo tanto, a razón de todo lo que hemos dicho aquí, podemos decir que

el niño, el adolescente, y luego el adulto, no incorporan, hablando con propiedad, “estructuras sociales”, sino *hábitos* corporales, cognitivos, evaluativos, apreciativos, etc., es decir esquemas de acción, maneras de hacer, de pensar, de sentir adaptadas (y a veces limitadas) a contextos sociales específicos. Interiorizamos modos de acción, de interacción, de reacción, de apreciación, de orientación, de percepción, de categorización, etc., al entrar a relaciones sociales de interdependencia con otros actores o al mantener, por mediación de otros actores, elaciones con múltiples objetos (Lahire, 1998: 249).

Así, lo individuos estigmatizados aprenderían a (1) tener *conciencia de sí*, es decir, a sentirse inferiores ante los *normales* a través de la incorporación del punto de vista de estos puesto en evidencia durante los encuentros cara a cara; (2) a *poseer un estigma determinado*, con todas sus consecuencias, limitaciones y posibilidades; y (3) a *encubrirse y enmascararse*, conocimientos a manera de *técnica* exigidos como requerimiento para integrarse a situaciones de interacción y aprendidos a través de ensayos micro-situacionales que pondrían en riesgo constante su *identidad social* en afán de proteger, a largo plazo, su *identidad personal*. Y este aprendizaje se “materializaría” a manera de un *stock de disposiciones*¹⁴⁵ —de *hexis*, de manera particular— desplegable durante los encuentros mismos a través de *prácticas situadas*: gestos de cortesía, humildad y timidez (agachar la cabeza, guardar silencio, respetar el turno aún más que los normales, etcétera); *modos de portar el cuerpo* (vestir de forma poco llamativa, guardar una distancia más grande de lo acostumbrado durante las conversaciones), etcétera.

En este contexto es posible ver la reproducción de una estructura de *violencia simbólica* que operaría en los finos hilos de la interacción: el de la superioridad de los *normales* —que no se cuestiona pues, precisamente, se ha incorporado, y mucho de ello *se ha*

¹⁴⁵ La expresión es de Lahire (1998).

incorporado en situación— vs unos individuos *dis-capacitados, sub-normales, infra-humanos*. Violencia reforzada en prácticas tan insignificantes (y significativas) como el de todos los casos revisados aquí: por un lado, el de gritarle a una niña tullida que camina por la calle, de insultar a una mujer por su profesión de prostituta o de ayudar desesperadamente a una persona inválida que se ha caído como si fuese el fin de sus días; y, por otro, de buscar a toda costa ocultar los signos de una profesión estigmatizante, o de ocultar el rostro ante los ojos que juzgan el recorrido de un pasillo. En ese sentido, pues, podemos decir con Giddens (2006: 103) que “la fijeza de las formas institucionales no existe a despecho de los encuentros de la vida cotidiana, ni fuera de estos, sino que está envuelta en esos encuentros mismos”. Al final, la reproducción de violencia simbólica defendida por Bourdieu no termina por ser ajena a los escurridizos y volátiles encuentros cara a cara.

La socialización como trabajo reflexivo en interacción y como carrera moral

Para finalizar quisiéramos hacer explícita una idea de socialización que ha permanecido implícita a lo largo de este capítulo —y de la tesis en general—. Suponemos, como Dubet, que

la socialización no consiste tanto en identificarse con roles que remiten a valores, sino en forjarse a sí mismo mediante una construcción continua de relaciones y experiencias. La socialización no es tanto una programación precoz como un trabajo constante. Es una construcción por los otros y por uno mismo, una negociación de las identidades y de las biografías tanto más activa cuanto que los roles se multiplican, las biografías son inestables y las identidades se superponen (2013: 115).

En el contexto de nuestra propuesta, el *trabajo de socialización* que subyace a las relaciones de interacción se relaciona con uno engarzado a la *revisión-ratificación constante de prácticas situadas*;

del esfuerzo llevado a cabo en cada encuentro con el fin de no arruinarlos y *salvar la cara*; y de la *reflexividad* puesta en marcha al *observar la actuación propia y la de los otros*, consecuencia del compromiso y reconocimiento surgidos *in situ*. La socialización tiene que ver, de este modo, con dos clases de aprendizaje de experiencias: por un lado, a largo plazo, las grandes construcciones culturales incorporadas a través de la vida familiar, escolar, profesional pero también de amateur y aficionado, etcétera, como parte de la *carrera moral* que los individuos se forjan *durante y en* todos los contextos de aprendizaje posibles y, por otro, más *ad hoc* con nuestra idea de *interacción como medio moral*, como la *biografía situacional* de cada individuo que da cuenta de las experiencias acumuladas durante esas pequeñas viñetas de la vida institucional llamadas *órdenes de interacción* y de los *saberes-hacer* interiorizados a partir de ellas.

3.2 REFLEXIONES FINALES: DOS ÓRDENES ANALÍTICOS EN RELACIÓN

A lo largo de este capítulo hemos tratado de abonar argumentos en torno a la reestructuración, desde el ámbito teórico, de *una dimensión analítica del problema de la socialización*; a saber, la de la pregunta por *cómo sería posible la interiorización de estructuras sociales a manera de disposiciones individuales*.

En aras construir una respuesta recordamos la relevancia del *sub-problema de la incorporación*, sobre el cual dirigimos nuestra mirada a partir de la revisión de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu (capítulo 2). Expusimos las justificaciones que hacían posible y válida una conversación entre Bourdieu-Lahire-Goffman a propósito de nuestra hipótesis base, es decir, la de que *el orden de la interacción ocupa un lugar relevante en la interiorización de lo social*. Después, proseguimos a describir conceptos y tesis prove-

nientes de la sociología goffmaniana que usaríamos para realizar la propuesta; y, desde aquí, bosquejamos algunas conclusiones para llevar a cabo el diálogo interacción-incorporación-disposiciones; es decir, vimos cómo el orden de la interacción era un *orden ritual y público* que acarrea implicaciones sociales tales como las de *copresencia, solidaridad, compromiso y contingencia*. Como parte de la construcción de nuestro argumento, expusimos la propuesta de *modos de socialización* de Bernard Lahire pues aportaba tesis en favor de nuestra hipótesis. Y finalmente, desarrollamos el ejemplo de la *adquisición de saberes-hacer* (sobre *encubrirse y enmascararse*, principalmente) de la condición de los *estigmatizados* según Goffman, a fin de mostrar cómo operaría la relación propuesta entre socialización-interacción.

Tras haber hecho esto creemos haber aportado elementos para afirmar que las reflexiones teóricas de Bourdieu sobre las disposiciones adquiridas socialmente y las de Goffman acerca del orden de la interacción no son distinciones teóricas totalmente opuestas: con el ejemplo de la interiorización de la condición de estigma creemos haber abierto una puerta de reflexión en torno a la interacción y sus repercusiones a largo plazo, es decir, de este orden como medio fundamental propicio para el aprendizaje de saberes sociales que sólo se juegan en los encuentros cara a cara.

Así, nuestra propuesta de “reescribir” o “reestructurar” el problema de la socialización más que brindar una respuesta última o definitiva contribuye, por un lado, a poner sobre la mesa de debate un tema muy supuesto en la sociología; a saber, el de la incorporación de estructuras sociales; y, por otro, a proponer algunas guías de respuesta al problema para abrir la discusión teórica y, por supuesto, para pensar sus posibilidades de análisis en casos empíricos.

REFLEXIONES FINALES: HALLAZGOS, ADVERTENCIAS Y NUEVAS PREGUNTAS

The treatment which consists of taking up, in order to reactivate it, a word belonging to a tradition, is inspired by the conviction that the work of conceptualizing can itself also be cumulative. What the search of originality at all costs, often made easy by ignorance, and religious loyalty to such or such a canonical writer, which leads to ritualistic repetition, have in common is that they prohibit a fair attitude toward theoretical tradition, the one which consists of affirming as inseparable both continuity and rupture, conservation and going beyond it, and of seeking support from all available thought without fear of being accused of imitation or eclecticism, in order to go beyond the precursors, whose work is thus outdistanced by a new use of the instruments of production which they have contributed to produce. The capacity of actively reproduce the best products of past thinkers by putting into use the instruments of production which they have left behind, is the condition which allows access to a thought which is truly productive.

Pierre Bourdieu,
"The Genesis of the Concepts
of *Habitus* and of Field"

Cuando esta investigación aún era un conjunto de ideas sueltas e impresiones de lecturas hechas, había dos conceptos y dos autores sobre los cuales giraba todo el proyecto: socialización e interacción, por un lado, y Pierre Bourdieu y Erving Goffman, por otro. El primer concepto pertenecía a una longeva tradición y su abordaje había sido predominante en sociología y psicología, pero no figuraba como uno importante en discusiones científicas contemporáneas de gran alcance; el otro se encontraba en un momento de cierto descrédito: “regresar a la interacción” parecía no ser la clave cuando sociólogos como Bourdieu, Giddens, y Luhmann, por ejemplo, ya habían puntualizado las carencias del enfoque interaccionista. Sobre los autores salía a flote la duda de si era posible relacionarlos, pues, ¿qué tenían que ver Bourdieu y Goffman con la socialización, después de todo, si ninguno se distinguió explícitamente por escribir acerca de ella?

Considerando esto, y tras realizar lecturas enfocadas a esclarecer este concepto, comenzamos a tejer el hilo conductor de la investigación: encontramos tesis contemporáneas provenientes de la sociología que coincidían con nosotros en que la forma de abordar la socialización era insuficiente, y que adoptar las ideas trabajadas en el siglo XIX para hablar de casos empíricos en este momento era riesgoso; y, más bien, tendría que llevarse a cabo una reapropiación de aquellas con un nuevo enfoque. Al mismo tiempo, al comparar nuestras revisiones de sociólogos clásicamente tipificados como “teóricos de la socialización” con el abordaje *disposicionalista* de Bourdieu, hallábamos que éste, no obstante no haber problematizado explícitamente el asunto, mantenía coincidencias pero también distancias significativas con aquellos. Y, finalmente, con base en lecturas que proponían un nivel de correlación entre el orden de las disposiciones y el de las interacciones, pensábamos que había factibilidad de ir un poco más allá; a saber, que la separación analítica era válida pero que a través del *problema de la incorporación* era posible tejer una conexión más directa.

En este contexto, al emprender el planteamiento y escritura de esta tesis, nuestras reflexiones buscaron, en primer lugar, posicionar la *socialización* como un *problema científico* relevante en los desarrollos teóricos contemporáneos; y es importante subrayar la palabra “problema” pues el primer supuesto de construcción de toda la investigación fue ése: la socialización, más que un *concepto que debe ser definido*, es un *problema que tiene que ser desenmarañado y trabajado en sus diferentes aristas*. Esto conlleva tres hipótesis: primera, que pese a aparecer en algunos trabajos teóricos bajo la categoría expresa de “socialización” —como en los de Talcott Parsons o Luckmann y Berger, por ejemplo—, puede ser rastreado en planteamientos teóricos que no califican explícitamente como “teorías de la socialización” —como la de George H. Mead o la de Bourdieu—.

¹⁴⁶ Segunda, que en tanto problema, la socialización no se solventa postulando una proposición que exponga las propiedades genéricas que la caracterizan, es decir, con una definición; sino desenmarañando las lógicas que lo circunscriben, los supuestos que subyacen a él y las implicaciones que acarrea. Tercera, que la socialización no es un problema menor, sino que al estar incrustado en medio de teorías que lo utilizaron para resolver dicotomías históricas —principalmente, la de individuo/sociedad— debe ser tomado con la misma seriedad que los relativos al orden, la acción, el poder, la comunicación, y el conocimiento, por ejemplo.

El segundo objetivo general de la investigación avanzó hasta proponer una “reestructuración” del problema: se postuló una conexión teórica entre Pierre Bourdieu y Erving Goffman a través del puente teórico que posibilita Bernard Lahire para pen-

¹⁴⁶ Y si se va un poco más lejos, el supuesto aplica para bosquejos conceptuales como los de Karl Marx, Max Weber, Alfred Schütz, Norbert Elias, Georg Simmel, Niklas Luhmann, etcétera, que, posiblemente, utilizaron poco la categoría pero cuyas reflexiones contendrían, si se está dispuesto a buscar, supuestos sobre la inserción de individuos en las lógicas estructurales de la sociedad y, en este entendido, sobre temas relacionados con la socialización.

sar la socialización, en general, y los procesos de incorporación, en particular, en clave a la vez *disposicional* e *interaccionista*. Aquí también habían tres supuestos implícitos: el primero es que era necesario regresar a debatir sobre la socialización —aun cuando ésta se había constituido como un problema presente en la sociología desde sus inicios como disciplina— pues en diversos contextos de teoría, tanto clásica como contemporánea, era definida y descrita, pero no explorada a cabalidad; esto en relación con el grado de trascendencia que tomaba en los marcos de interpretación correspondientes. El segundo: que uno de los temas más importantes y poco revisados en torno a ella era el del *sub-problema de la incorporación*, es decir, de la caracterización que era necesaria cuando se definía a la socialización como un “proceso”. En este punto entró el juego el último supuesto: postulamos el orden de la interacción como un *medio moral eficaz de incorporación de saberes-hacer* como hipótesis base para reformular el *sub-problema de la interiorización de lo social* en un marco de teoría correspondiente a una lectura *disposicionalista* de la socialización y *situacionista* de la incorporación.

Teniendo esto en cuenta podemos hacer una relectura de los tres capítulos de esta investigación para examinar los resultados y hacer un balance del trabajo.

Al clasificar como una “visión clásica” de la socialización las teorías de Durkheim, Mead, Parsons y Luckmann, los dos Berger y Kellner buscamos (1) caracterizar sus aportaciones en torno a ella, (2) rastrear cuáles habían sido los temas nodales que estos autores rescataron para problematizarla y (3) observar qué papel jugaba en los diferentes contextos de teoría. Nuestras conclusiones arrojaron que pese a lo distinto de las aproximaciones teóricas éstas contenían similitudes: las más claras fueron las de la distinción entre *socialización primaria/socialización secundaria*; la preocupación por el lugar de la socialización en la *integración social*; la definición de los “contenidos que se interiorizan” durante el proceso socializador en términos de construcción social —con el nombre

de instituciones, moral, normas, etcétera— y la del rol que la socialización tendría en la emergencia de los individuos en sociedad. Además, pudimos ver que la “función discursiva” del problema era la de actuar a modo de vaso comunicante entre los ámbitos micro y macro sociales.

Las advertencias con respecto a esta lectura son tres: (1) fue posible hacerla y encontrar *sub-problemas* pues todos estos autores toman parte de un discurso disciplinar: la sociología. Esto se observa con énfasis cuando regresamos al caso de Mead, de quien hicimos una revisión en estos términos pero que también comparte supuestos con la psicología social. Esto es, precisamente, lo que lo diferencia de las demás propuestas: si hay alguien que se distancia de forma significativa y que puede contradecir la hipótesis que subyace a este capítulo es él. (2) Nuestra lectura es totalizante y deja fuera las peculiaridades de cada marco teórico para ver el panorama general. En ese sentido es violenta con las teorías pero no deja de ser honesta frente a lo que se propone: encontrar los factores comunes; pues si el objetivo fuera ver las diferencias, el resultado sería otro. (3) Además, en contraste con el siguiente apartado, las interpretaciones ofrecidas en esta sección deben leerse como pequeños esbozos y aproximaciones marcadas por una revisión mínima de la literatura correspondiente pues lo que pretendió fue contextualizar el problema de la socialización en lo general como fue tratado por los autores principales de la tradición.

El segundo capítulo fue una aproximación específica a la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu: quisimos ver el problema de la socialización sólo en una teoría, lo cual nos permitió ser detallistas y obtener conclusiones encaminadas a la propuesta final de investigación. Al hacerlo no sólo teníamos en mente buscar cuáles eran los argumentos y *sub-problemas* compartidos de éste con la *mirada clásica*, también queríamos ver las discrepancias y responder una pregunta particular: ¿es a teoría de la práctica una que aborde con más detenimiento que las *teorías clásicas* cómo ocurre la interiorización de lo social? Concluimos que Bourdieu

añadía a la ecuación un léxico en clave disposicionalista, la posibilidad de pensar la socialización como parte de un proceso de violencia simbólica y arbitrariedad, la idea de “cuerpo abierto al mundo”, y la noción de “ser percibido” como condición de posibilidad para la incorporación.

Aquí hay dos reservas. Por un lado, una tesis que subyace a todo este capítulo es que su teoría de la práctica mantiene un interés por responder a la pregunta del orden social y, en ese sentido, vemos en los conceptos principales del autor su búsqueda por entender la continuidad de estructuras de violencia simbólica más que la contingencia de las prácticas y el cambio. Estas conclusiones fueron planteadas con base en una selección de lecturas en donde el *problema de la socialización* se encuentra con mayor claridad: entre ellas, cabe destacar “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo” (1986), *Meditaciones Pascalianas* (1999), *La dominación masculina* (2000), *El baile de los solteros* (2004), *El sentido práctico* (2009), *Las estrategias de la reproducción social* (2011a), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (2013a), *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo* (2013b) y *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (con Passeron, 2014). No obstante, reconocemos que la obra de Bourdieu es de una envergadura tal que bien algunos de nuestros argumentos podrían ser objetados al tomar en cuenta otros libros de su autoría. La cuestión a considerar es que, otra vez, la nuestra es una lectura panorámica de su trabajo y, más importante, una lectura del *problema de la incorporación* en concreto, y no de los debates particulares que éste mantuvo a lo largo de su trayectoria con sus coetáneos en la especificidad de alguna de sus múltiples publicaciones.

Por otro lado, las aportaciones que retomamos de Bourdieu, y las distinciones que encontramos entre su trabajo y la *mirada clásica*, estuvieron marcadas por la impronta de localizar claves conceptuales para pensar la incorporación y, más aún, pensarla a partir del orden de la interacción según lo concibió Goffman. En conexión con esto, el último capítulo respondió al objetivo de

argumentar (1) cómo era posible poner a dialogar a Bourdieu, Lahire y Goffman a propósito de la incorporación; (2) cuáles eran las pistas teóricas que Goffman ofrecía para postular la interacción como un orden capaz de fungir como medio de interiorización; y (3) ejemplificar, mínimamente, la operación de este medio.

Al final, tras postular la interacción como medio de incorporación y al ubicar aquí nuestra propuesta de investigación intentamos, por un lado, evidenciar que el *problema de la interacción* sigue siendo relevante, al menos en el contexto de la socialización. Por otro, al conjugar la versión bourdiana de la incorporación y la goffmaniana de la interacción quisimos mostrar, primero, que la interacción en Bourdieu está supuesta —integrada en sus reflexiones, según él mismo argumentó, o relegada, por ser el pasado incorporado y la posición social los ejes de construcción de las disposiciones—; y segundo, que la versión etnográfica de la interacción de Goffman abre posibilidades para pensar *concretamente*, cómo el contacto cara a cara toma parte en los procesos de incorporación de saberes y, en ese sentido, se distingue de otras versiones del interaccionismo simbólico.

Más que dar respuestas a todos los *sub-problemas* que la socialización conlleva, quisimos hacer un primer acercamiento a un problema que, creemos, es clave en contextos teóricos y cuya referencia empírica —es decir, los casos delimitados de socialización de género, de identidades laborales, de resocialización, etcétera— es compleja y que sería difícil de aprehender bajo supuestos como los de la integración normativa o la distinción tajante entre socialización primaria/secundaria, por ejemplo. En este sentido, nuestra investigación se podría leer como la introducción conceptual a la discusión de un problema que amerita la construcción de toda una teoría al respecto y, sobre todo, de trabajo empírico en todo tipo de casos de socialización a fin de no sólo alimentar la reflexión con ideas e hipótesis, sino de hacerlo desde la dialéctica que

comporta la relación el razonamiento teórico y el conocimiento empírico.

Así, pues, el problema fundamental de cómo los individuos se incorporan a un mundo que se les impone desde antes del nacimiento, pero también de cómo lo apropian y “dialogan” con él a través de sus prácticas cotidianas de vida, por un lado; y de cómo las sociedades, los grupos de referencia, las instituciones, etcétera, proponen una socialización pero también socializan a los individuos aun cuando no existe la intención de hacerlo, es uno que debe recibir mayor atención.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Jeffrey (2000). *Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Ávila Francés, Mercedes (2005). “Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19, (1): 159-174.
- Berger, Peter L. (1969). *El dosel sagrado. Elementos para una teoría de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, Peter L. y Hansfried Kellner (1964). “Matrimonio y la construcción de la realidad”. *Diógenes*, (46): 119-138.
- Berger, Peter L. y Brigitte Berger (1991). “Becoming a Member of Society- Socialization”. En *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*, editado por Frances Chaput Waksler, 3-11. Londres: The Falmer Press.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolivar, Antonio y José Taberner (2002). “Introducción”. En *La educación moral*, escrito por Émile Durkheim, 9-60. Madrid: Trotta.
- Bourdieu, Pierre (1982). “La mort du sociologue Erving Goffman. Le découvreur de l'infiniment petit”. *Le Monde*, 4 de diciembre de 1982 [en línea]. Disponible en <<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/varia/mortEGoffman.html>>. [Consulta: 26 de junio de 2016].
- Bourdieu, Pierre (1985) “The Genesis of the Concepts of *Habitus* and of Field”. *Sociocriticism* 2, diciembre, 11-24.
- Bourdieu, Pierre (1986). “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”. En *Materiales de sociología crítica*,

- compilado por Right Mills, 183-194. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Bourdieu, Pierre (1990). "Espacio social y génesis de las 'clases sociales'". En *Sociología y cultura*, 281-309. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991). *La ontología política de Martín Heidegger*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1997). "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático". En *Razones prácticas*, 91-125. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2001). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social". En *Poder, derecho y clases sociales*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, Pierre (2004). *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008a). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011a). *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011b). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2013a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2013b). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2013c). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cedillo Hernández, Roberta Priscila (2015). “Socialización duradera y cotidiana de los cuerpos sexuados. La organización social del género en una secundaria”. Tesis de maestría en Estudios Políticos y Sociales. México: FCPyS-UNAM.
- Capdevielle, Julieta (2011). “El concepto de *Habitus*: ‘con Bourdieu y contra Bourdieu’ ”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10): 31-45.
- Castro, Roberto (2014). “Génesis y práctica del *habitus* médico autoritario en México”. *Revista Mexicana de Sociología* 76, (2): 167-197.
- Cristiano, Javier (2011). “*Habitus* e imaginación”. *Revista Mexicana de Sociología* 73, (1): 47-72.
- Corcuff, Philippe (2008). “Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. Entre clarificaciones científicas y antropologías filosóficas”. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Revista Electrónica de Sociales*, (4): 9-41 [en línea]. Disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/download/16291/15497> [Consulta: 16 de mayo de 2016].
- Crossley, Nick (1995). “Body Techniques, Agency and Intercorporeality: On Goffman’s Relations in Public”. *Sociology* 29, (1): 133-149.
- Crossley, Nick (2001). "The Phenomenological *Habitus* and Its Construction". *Theory and Society* 30, (1): 81-120.

- Crossley, Nick (2004). "Not Being Mentally Ill. Social Movements, System Survivors and the Oppositional *Habitus*". *Anthropology & Medicine* 11, (2): 161-180.
- Di Pietro, Susana (2004). "El concepto de socialización en la antinomia individuo/sociedad en Durkheim". *Revista Argentina de Sociología*, (3): 95-117.
- Dosse, François (2004). *Historia del estructuralismo. Tomo II: El canto del cisne, 1967 hasta nuestros días*. Madrid: Akal.
- Dubet, François (2013). "Trastornos en la socialización". En *El trabajo de las sociedades*, 93-118. Buenos Aires: Amorrortu.
- Durkheim, Émile (2012). *La división del trabajo social*. Madrid: Siglo XXI.
- Durkheim, Émile (2006). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón.
- Durkheim, Émile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Durkheim, Émile (2007). "Lección inaugural del curso de pedagogía". En *Sociología y educación. Textos e intervenciones de sociólogos clásicos*, compilado por Fernando Álvarez Uría, 92-104. Madrid: Ediciones Morata.
- Farías, Ignacio (2010). "Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de *habitus*". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* (54): 11-34.
- Galindo, Jorge (2008). *Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología*. México-Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.
- Galindo, Jorge (2011). "Sobre el carácter precario del orden social. Reflexiones en torno al análisis de marcos de Erving Goffman". En *Repensar a los clásicos de la sociedad*, coordinado por Jorge Ramírez Plascencia y Ana Cecilia Morquecho Güitrón, 149-169. México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de la Ciénega.
- Galindo, Jorge (2012). "El método funcional en la teoría de sistemas". En *Tratado de metodología de las ciencias sociales*:

- perspectivas actuales*, editado por Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva, 420-440. México: Fondo de Cultura Económica, UAM- Iztapalapa.
- Galindo, Jorge (2015). “Erving Goffman y el orden de la interacción”. *Acta Sociológica* 66, (enero-abril): 11-34.
- García Andrade, Adriana y Olga Sabido Ramos (2014). *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- García Salord, Susana (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 6, (11): 15-31.
- Giddens, Anthony (1986). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Los Ángeles: University of California Press.
- Giddens, Anthony (2000). “Socialización y ciclo vital”. En *Sociología*, 65-75. Madrid: Alianza.
- Giddens, Anthony (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, Anthony (2011). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giménez, Gilberto (1997). “La sociología de Pierre Bourdieu”. En *Perspectivas teóricas contemporáneas de las Ciencias Sociales*, editado por Proyecto Antología de Teoría Sociológica Contemporánea, 151-171. México: FCPyS-UNAM [en línea]. Disponible en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf> [Consulta: 8 de mayo de 2016].
- Goffman, Erving (1951). “Symbols of Class Status”. *The British Journal of Sociology* 2, (4): 294-304.
- Goffman, Erving (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, Erving (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza.

- Goffman, Erving (1986). “La situación descuidada”. En *Materiales de sociología crítica*, compilado por Right Mills, 195-201. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Goffman, Erving (1991). “El orden de la interacción”. En *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*, 169-205. Barcelona, Paidós.
- Goffman, Erving (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI España.
- Goffman, Erving (2012a). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (2012b). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, Alicia B. (1996-1997). “Vivir y sobrevivir en Altos de Yapeyú. Acerca de la diversificación de estrategias de reproducción social”. *Estudios*, (7-8): 133-158.
- Gutiérrez, Alicia B. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierra de nadie.
- Gutiérrez Reyes, Francia María (2013). “Retos de la traducción de textos especializados. Traducción anotada y comentada de dos artículos de Bernard Lahire acerca de la escritura doméstica”. Tesis de maestría en Traducción. México: El Colegio de México.
- Joas, Hans (1998). “Las teorías de roles y de la interacción en el estudio de la socialización”. En *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas- Siglo XXI.
- Lahire, Bernard (1998). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, Bernard (2001). “Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances”. En *La dialectique des rapports hommes-femmes*, dirigido por Thierry Blöss, 9-25. París: Press Universitaires de France.

- Lahire, Bernard (2005a). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Argentina: Siglo XXI.
- Lahire, Bernard (2005b). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lahire, Bernard (2008a). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lahire, Bernard (2008b). “Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la Escolarización”. *Propuesta Educativa*, 71-77.
- Lahire, Bernard (2009). “Por una sociología psicológica”. En *Tertulia sociológica: Diálogos con Bajoit, Martuccelli, Wiewiorka, Lahire, Giménez, Hirnaux, Lalive d’Epinay, Moulian, Portes*, editado por Hugo José Suárez, 85-99. México: IIS-UNAM/ Bonilla Artigas Editores.
- León, Emma (1999). “La socialización: bisagra de la vida social”. En *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, 67-93. México: CRIM-UNAM; Barcelona: Anthropos.
- Luckmann, Thomas (1996). “Nueva sociología del conocimiento”. *Reis*, 163-172.
- Luhmann, Niklas (2009). “Lección 1. Funcionalismo estructural / Parsons”. En *Introducción a la teoría de sistemas*, 31-54. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Marrero-Guillamón, Isaac (2012). “Descentrar al sujeto. Erving Goffman y la teorización del sujeto”. *Revista Internacional de Sociología* 70, (2): 311-326.
- Martín Criado, Enrique (1998). “Los decires y los haceres”. *Papers* 56, 57-71.
- Martín Criado, Enrique (2013). “Cabilia: la problemática génesis del concepto de *habitus*”. *Revista Mexicana de Sociología* 75, (1): 125-151.
- Martín Criado, Enrique, Manuel A. Río Ruiz y Pilar Carvajal Soria (2013). “Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma

- escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 7, (2): 429-448.
- Martuccelli, Danilo y Kathya Araujo (2010). “La individuación y el trabajo de los individuos”. *Educação e Pesquisa* 36, 77-91.
- Marx, Karl (1991). *Introducción general a la crítica de la economía política / 1857*. México: Siglo XXI.
- Mead, George H. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercado Maldonado, Asael y Laura Zaragoza Contreras (2011). “La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman”. *Espacios Públicos* 14, (31): 158-175.
- Merton, Robert K. (2013). “Aportaciones a la teoría de la conducta del grupo de referencia”. En *Teoría y Estructuras sociales*, 305-361. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nizet, Jean y Natalie Rigaux (2006). *La sociología de Erving Goffman*. Barcelona: Melusina.
- Ollion, Étienne (2015). “Death Is Not the End: The Rise and Rise of Pierre Bourdieu in US sociology”. En Oxford University Press’s Academic Insights for the Thinking World [en línea]. Disponible en <<http://blog.oup.com/2015/07/pierre-bourdieu-us-sociology/#sthash.i6oB1u0T.6ICsdVMO.dpuf>> [Consulta: 18 de mayo de 2016].
- Parsons, Talcott (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parsons, Talcott (1955). “Family, Structure and the Socialization of the Child”. En *Family, Socialization and the Interaction Process*, compilado por Talcott Parsons y Robert F. Bales, 35-131. Illinois: The Free Press.
- Parsons, Talcott (2000). “La teoría de los sistemas sociales: una historia personal”. En *Antología de teoría sociológica clásica. Talcott Parsons*, compilada por Gilberto Silva Ruíz, Guillermo J. R. Garduño Valero y Salvador Cedillo López, 3-57. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

- Reed-Danahay, Deborah (1995). "The Kabyle and the French: Occidentalism in Bourdieu's Theory of Practice". En *Occidentalism. Images of the West*, compilado por James Carrier, 61-84. Oxford: Oxford University Press.
- Rizo García, Marta (2015). "Discusiones sociológicas y filosóficas en torno al cuerpo y la producción de sentido. Una lectura desde los aportes de Goffman, Bourdieu y Merleau-Ponty". *Razón y Palabra* 19, (91): 1-12 [en línea]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5205826>>. [Consulta: 22 de junio de 2016].
- Schäfer, Heinrich, Adrián Tovar y Tobias Reu (2013). "Cambios en el campo religioso de Guatemala y Nicaragua: de 1985 a 2013". *Revista Sendas* 1, (1): 11-32.
- Sabido Ramos, Olga (2010). "El orden la interacción y el orden de las disposiciones. Dos niveles analíticos para el abordaje del ámbito corpóreo-afectivo". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, (3): 6-17.
- Sabido Ramos, Olga (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Sequitur.
- Sabido Ramos, Olga (2016). "Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción". *Debate Feminista*, 1-18 [en línea]. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>>. [Consulta: 24 de junio de 2016].
- Saussure de, Ferdinand (2001). *Curso de lingüística general*. Losada: Argentina.
- Schütz, Alfred (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, Alfred (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schützeichel, Rainer (2015). *Teorías sociológicas de la comunicación*, 95-122 México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Tomasini, Marina Edith (2010). “Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización”. *Athenea Digital* (17): 137-156.
- Turkel, Gerald (1990). “El debilitamiento de las tensiones: Parsons acerca del individuo y la sociedad”. *Estudios Sociológicos* 8, (24): 603-621.
- Universidad Iberoamericana (2015). “Temas selectos de teoría social. Goffman y Bourdieu. Convergencias, disonancias y aportes al análisis social” [en línea] Disponible en <http://iberosocialesypoliticass.info/images/materias/TSselectos_TSsocial_Bourdieu-Goffman_O2013_vf.pdf>. [Consulta: 15 de noviembre de 2015].
- Úriz Peman, María Jesús (1993a). *Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George Herbert Mead*. España: Libertarias-Prodhufo, S. A.
- Usátegui Bazosabal, Elisa (2003). “La educación en Durkheim: ¿Socialización versus conflicto?” *Revista Complutense de Educación* 14, (1): 175-194.
- Verhoeven, Josef (1993). “An Interview with Erving Goffman, 1980”. *Research on Language and Social Interaction* 26, (3): 317-348.
- Vigilant, Lee Gart y John Williamson (2007). “The Sociology of Socialization”. En *21st Century Sociology: A Reference Handbook. Vol 1. Traditional and Core Areas*, compilado por Bryant Clifton y Dennis Peck, 143-153. EEUU: Sage Publications.
- Wacquant, Loïc (2014). “Homines in Extremis: What Fighting Scholars Teach us About *Habitus*”. *Body & Society* 20, (2): 3-17.
- Waksler, Frances Chaput (1991). “Beyond Socialization”. En *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*, 12-22. Londres: The Falmer Press.

- Wrong, Dennis H. (1961). "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology". *American Sociological Review* 26, (2): 183-193.
- Zerilli, Sal (2007). "Socialization". En *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, editada por George Ritzer, 4566-4571. Malden, MA: Blackwell Publishing.



