

sde hace ya mucho tiempo, se han ido desarrollando Estados Unidos y, en menor medida, en el Reino Unido. Las corrientes de investigación en el campo de la sociología de la educación. Conocidos bajo el nombre de etnometodología e interaccionismo, estos enfoques sociológicos están en condiciones de revolucionar los estudios sobre los fenómenos educativos, tanto por los métodos utilizados como por el trasfondo teórico que aplican, dado que remiten a una visión diferente del mundo social, a una práctica distinta de la sociología y a un apego a una nueva intelección de lo social. Esta obra presenta las diferentes concepciones interaccionistas y etnometodológicas, así como su aplicación en el ámbito de la educación, a la vez que cuestiona los supuestos y los hábitos enquistados en las prácticas pedagógicas. El autor expone aquí su noción de afiliación —desarrollada a partir de la noción de rol de Pierre Bourdieu, y de la de miembro, de Harold Garfinkel—, enfocada aquí como un proceso necesario para el éxito escolar o universitario. Y por último, nos invita a reflexionar sobre la noción de regla, y, en su opinión, debería constituir un concepto primordial de la investigación educativa, dado que está en el corazón mismo de los procesos de aprendizaje. Este libro es un texto, pues, de obligada referencia para estudiantes y especialistas en sociología y ciencias de la educación, así como para los docentes que deseen disponer de material teórico para una reflexión acerca de los numerosos problemas a los que deben hacer frente en el ejercicio de su profesión.

Alain Coulon es profesor de la Universidad de París VIII y autor de libros como *L'ethnométhodologie* y *L'école de Chicago*.

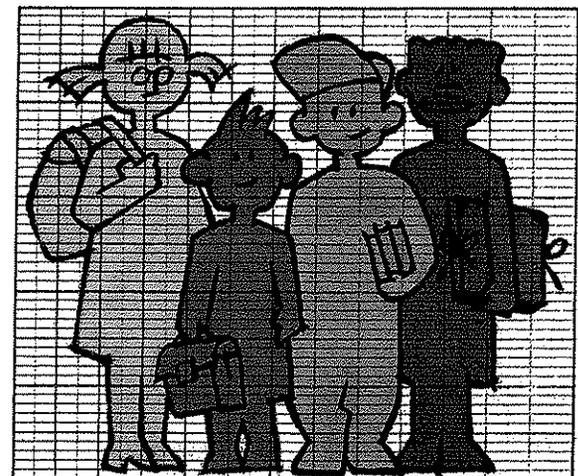


Alain Coulon
Etnometodología y educación

Alain Coulon

Etnometodología y educación

 Paidós Educador



118

ISBN 84-493-0171-8



 Paidós Educador

PAIDÓS EDUCADOR

Últimos títulos publicados:

70. F. Elkin - *El niño y la sociedad*
71. G. E. T. Holloway - *Concepción de la geometría en el niño según Piaget*
72. J. E. W. Wallin y otros - *El niño deficiente físico, mental y emocional*
73. R. C. Orem - *La teoría y el método Montessori en la actualidad*
74. A. T. Jersild - *La personalidad del maestro*
75. C. B. Chadwick - *Tecnología educacional para el docente*
76. R. M. W. Travers - *Introducción a la investigación educacional*
77. J. Bruner - *La importancia de la educación*
78. M. Selvini Palazzoli - *El mago sin magia*
79. M. Ramsey - *El jardín de infantes*
80. J. Held - *Los niños y la literatura fantástica*
81. M. Meenes - *Cómo estudiar para aprender*
82. J. B. Araujo y C. B. Chadwick - *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*
83. M. H. Solari - *Historia de la educación argentina*
84. L. E. Acosta Hoyos - *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*
85. J. S. Bruner y otros - *Aprendizaje escolar y evaluación*
86. L. Grey - *Disciplina sin tiranía*
87. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*
88. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*
89. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*
90. P. Vayer y C. Roncin - *El niño y el grupo*
91. M. A. S. Pulaski - *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*
92. C. Coll - *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*
93. G. Ferry - *El trayecto de la formación*
94. C. Biouet-Chapiro y G. Ferry - *El psicólogo en la clase*
95. J. Funes - *La nueva delincuencia infantil y juvenil*
96. V. Bermejo - *El niño y la aritmética*
97. M. Arcà, P. Guidoni y P. Mazzoli - *Enseñar ciencia*
98. P. Bertolini y F. Frabboni - *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)*
99. C. B. Chadwick y N. Rivera - *Evaluación formativa para el docente*
100. L. P. Bosch - *Un jardín de infantes mejor*
101. P. Besnard - *La animación sociocultural*
102. S. Askew y C. Ross - *Los chicos no lloran*
103. M. Benlloch - *Ciencias en el parvulario*
104. M. Fernández Enguita - *Poder y participación en el sistema educativo*
105. C. Carreras, C. Martínez y T. Rovira - *Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil*
106. F. Canonge y R. Duceil - *La educación técnica*
107. D. Spender y F. Sarah - *Aprender a perder. Sexismo y educación*
108. P. Vayer, A. Duval y C. Roncin - *Una ecología de la escuela*
109. R. Brockett y R. Hiemstra - *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*
110. B. Aisenberg y S. Alderoqui - *Didáctica de las ciencias sociales*
111. G. Alisedo, C. Chiocci y S. Melgar - *Didáctica de las ciencias del lenguaje*
112. C. Parra e I. Saiz - *Didáctica de matemáticas*
113. H. Weissmann y otros - *Didáctica de las ciencias naturales*
114. H. Gardner - *Educación artística y desarrollo humano*
115. E. W. Eisner - *Educación la visión artística*
116. M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, y P. Willis - *Nuevas perspectivas críticas en educación*
117. A. Puiggrós - *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*
118. A. Coulon - *Etnometodología y educación*

Alain Coulon

Etnometodología y educación


ediciones
PAIDOS
Barcelona
Buenos Aires
México

Título original: *Ethnométhodologie et éducation*
Publicado en francés por Presses Universitaires de France, París

Traducción de Olga Gracia Aguirre

Cubierta de Julio Vivas

Esta obra ha sido publicada con la ayuda
del Ministerio francés de la Cultura

1.ª edición, 1995

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1993 by Presses Universitaires de France, París
© de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-493-0171-8
Depósito legal: B-36.906/1995

Impreso en Hurope, S.L.,
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Introducción	11
Capítulo primero. La revolución etnometodológica	13
1. Razonamiento de sentido común y razonamiento científico	14
El razonamiento sociológico práctico	15
Un taxista no es un cartógrafo	16
El actor social no es un idiota cultural	17
Los hechos sociales se deben considerar como realizaciones prácticas	18
Los procedimientos interpretativos del actor social	19
2. La racionalidad del actor	22
Garfinkel contra Parsons	23
Estructura social y personalidad	24
3. Paradigma normativo y paradigma interpretativo	27
El paradigma normativo	27
El paradigma interpretativo	28
Implicaciones metodológicas de esta dualidad	29
Capítulo segundo. Un enfoque microsocia de los fenómenos sociales	31
1. La crítica de la macrosociología por los sociólogos de lo cotidiano	33
Estudiar las interacciones en su medio natural	33
Una crítica radical	34
2. Estructura social e interacción social	35
El orden social es cognitivo	36
Una nueva definición del problema	37
El entrelazado micro-macro	38
3. El análisis de la conversación: ¿un enfoque macrosociológico?	39

La competencia social de miembro de una sociedad se manifiesta en el lenguaje	41
La relación entre micro y macro según Schegloff . .	41
La «reparación»	42
¿Interrumpen los hombres a las mujeres?	43
Entre micro y macro: el contexto	45
La conversación nace de los individuos, pero es externa a ellos	45
4. Hacia una integración micro-macro	46
El difícil pero indispensable diálogo micro-macro . .	47
La integración de los dos niveles en los marcos sociales cotidianos	48
La movilidad social es un doble fenómeno	49
El «modelo interactivo»	50
5. Diferencias en los métodos	51
Describir: un imperativo	51
Una etnografía semiológica	52
Las categorías descritas son fuentes y temas al mismo tiempo	54
Por último, ver aquello en lo que no reparamos . . .	55
Capítulo tercero. Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación	
1. El interaccionismo simbólico	59
La naturaleza simbólica de la vida social	62
¿Una ecología social?	63
Dos versiones concurrentes	64
2. El primer estudio interaccionista en educación. . . .	66
La cultura específica de la infancia	68
El conflicto profesor-alumno	70
La definición de situaciones nuevas	72
La resistencia a la escuela	73
3. Las nociones de «perspectiva» y de «cultura estudiantil» en una organización	75
La noción de perspectiva	75
La «cultura estudiantil»	77
4. La escuela interaccionista inglesa	78
Participar para observar	79
Seis conceptos básicos	83
El ingreso en una nueva clase	85

La negociación de la tarea escolar	86
El alumno y su carrera	88
La resistencia de la clase obrera	90
La investigación y la práctica	94
5. La «Nueva sociología de la educación»	96
La «Nueva sociología de la educación» como crítica de la «antigua»	97
La primera fase de la «Nueva sociología de la educación»	98
Las críticas a la «Nueva sociología de la educación» . .	100
La segunda fase de la «Nueva sociología de la educación»	100
6. La teoría del etiquetado	102
La teoría general del etiquetado	102
El etiquetado en la escuela	105
¿El fin de la segregación racial en las escuelas?	110
Capítulo cuarto. Los trabajos de inspiración etnometodológica en educación	
1. Los principios reguladores de la etnometodología en el campo de la educación.	114
La «estructuración de la estructura escolar»	115
Los trabajos de campo convencionales	116
La etnografía constitutiva y la microetnografía del aula	117
2. Opciones metodológicas y dispositivos prácticos . .	119
La descripción etnográfica	119
El «rastreo» etnográfico	121
3. Los marcos de la orientación y de la selección de los alumnos	123
Evaluar las prácticas de evaluación y de clasificación	124
Movilidad social por competición y movilidad social por padrinazgo	127
4. La etnografía constitutiva en las aulas	128
Marcadores escolares de competencia	131
Interacciones y aprendizaje	133
Clasificación escolar y clases sociales	135
5. Los estudios constitutivos de la selección escolar . .	137
El tratamiento de las discapacidades escolares	137

Los tests y los exámenes	141
Las entrevistas de orientación	143
La cuestión étnica y las diferencias culturales	147
El nivel de la organización y de la institución	151
6. El desarrollo de las relaciones sociales del niño y las prácticas escolares	154
7. El oficio de estudiante	158
Conclusión	163
Capítulo quinto. Reproducción y afiliación	165
1. Reproducción y hábito	165
El hábito	166
Un estructuralismo constructivista	169
Hábito y aprendizaje	171
2. La afiliación	173
La noción de miembro	175
La información tácita	178
La competencia	180
La afiliación	183
Capítulo sexto. Seguir una regla	187
1. Normas y reglas	187
Las reglas rigen nuestros actos	187
El uso de la regla	188
Del recurso implícito al objeto sociológico de investigación	190
¿Cómo se siguen unas instrucciones?	191
2. El método documental de interpretación	195
Todo código es incompleto	195
Cómo hacer inteligible la realidad social	196
Un experimento	197
3. El poder de la regla	200
¿A qué «corresponde» una regla?	202
Seguir una regla es una práctica	205
Aprendizaje y afiliación	209
La «practicidad» de la regla	211
La construcción social de la regla	213
Las propiedades latentes de la regla	215
Bibliografía	221
Índice de autores	227

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de veinte años, se han venido desarrollando nuevas corrientes de investigación en sociología de la educación en los Estados Unidos y, en menor medida, en el Reino Unido. Desde el punto de vista de la teoría, estas corrientes eran desconocidas en Francia hasta hace algunos años, pero hoy empiezan ya a introducirse, hasta el punto de replantear un cierto número de estudios anteriores en sociología de la educación. Las cuestiones que suscitan son fundamentales en la medida en que las teorías que las inspiran conducen a una visión diferente del mundo social, a una práctica diferente de la sociología, y refieren a un nuevo concepto de lo social.¹

Esta obra persigue, pues, varios objetivos. Ante todo, pretende mostrar en qué medida las aproximaciones sociológicas conocidas bajo el nombre de etnometodología e interaccionismo están llamadas a alterar la investigación desarrollada en Francia en torno a los fenómenos educativos, tanto por sus métodos de investigación como por el trasfondo teórico que comportan.

Por ello, presentaremos en primer lugar las distintas concepciones interaccionistas y etnometodológicas, tratando de indicar las líneas de ruptura que desencadenan en la sociología de la educación «tradicional». A continuación, expondremos la inversión paradigmática de que somos testigos en el campo de la sociología al adoptar una aproximación etnometodológica. No es nuestro propósito presentar aquí de nuevo la génesis

1. Dentro del terreno más amplio de la sociología general, el lector puede acudir a la obra de Jean-Michel Berthelot, *L'intelligence du social*, París, PUF, 1990, 250 págs.; véase también, del mismo autor, *La construction de la sociologie*, París, PUF, («Que sais-je?», n. 2602), 1991, 128 págs.

7. EL OFICIO DE ESTUDIANTE

En una investigación llevada a cabo entre los años 1984 y 1989 sobre la incorporación a la universidad, tratamos de dilucidar los mecanismos que intervienen en los casos de fracaso y de abandono de los estudiantes, muy abundantes en Francia, durante los primeros meses que siguen al ingreso en la universidad.⁵⁸

Este trabajo ha seguido los métodos etnográficos tradicionales (observación, observación participativa, entrevistas), y otros más específicos de la problemática del paso a la enseñanza superior (más de ciento cuarenta diarios elaborados por los estudiantes en los tres primeros meses de presencia en la universidad, durante los cinco años que van desde 1984 hasta 1988). La hipótesis que pretendíamos demostrar afirmaba que los estudiantes que no conseguían afiliarse fracasaban. Estudiamos, pues, las prácticas de afiliación en las semanas iniciales y en los primeros meses, porque este período permite descubrir el proceso de habituación –o, por el contrario, el fracaso de dicho proceso–, que se opera al iniciarse el tránsito hacia un nuevo estatus social. Nuestro proyecto consistía en verificar cómo se produce el fracaso –o el éxito–, y cuáles son los mecanismos y conexiones internas del proceso de selección y división social, que distingue a los que quedan excluidos de aquellos que prosiguen con sus estudios.

Demostremos que la primera tarea a la que se enfrenta el estudiante que accede a la universidad es la de aprender el *oficio de estudiante*. La expresión, evidentemente, resulta paradójica, ya que la condición de estudiante es una categoría social provisional que tan sólo dura unos años. No obstante, la mayor dificultad que se plantea a los estudiantes es precisamente la de «resistir» más allá del primer año, frontera en la que, en Francia, se sitúa la hecatombe que todos conocemos. Hoy en día, *el problema no está en entrar en la universidad, sino en permanecer en ella*. Las estadísticas no pueden ser más brutales:

58. Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, op. cit. La parte empírica de este trabajo de tesis se recogerá en una nueva publicación: Alain Coulon, *Le métier d'étudiant*, en preparación.

las disciplinas se confunden, y por lo menos uno de cada dos estudiantes abandona la universidad francesa sin haber conseguido un título, ya sea por no alcanzar el aprobado, ya porque abandonan durante el primer ciclo universitario.

Aprender el oficio de estudiante significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo. La entrada en la vida universitaria puede considerarse como un tránsito. Es preciso pasar del rango de alumno al de estudiante. Como todo tránsito, requiere una tarea de iniciación. Hemos denominado afiliación a este proceso, que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior. El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el conocimiento adquirido. Si los fracasos y los abandonos son masivos durante el primer año, es precisamente porque no se ha producido la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual y de métodos de exposición del saber y de los conocimientos, y los hábitos de los estudiantes, que no dejan de ser todavía alumnos. El alumno tiene que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas. Ya que, si el título es una forma democrática de premiar a quienes han sabido demostrar su competencia, para acceder a él el novicio debe someterse previamente a un aprendizaje que le iniciará en las reglas de su nuevo universo.

Pensamos que ahí radica el interés de considerar el ingreso en la universidad como una transición, en el sentido etnológico del término, que implica apuestas de poder, ritos y sacrificios que ordenaremos en tres fases:

- el tiempo de alienación; el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás;
- el tiempo de aprendizaje; el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume;
- por último, el tiempo de afiliación; período en el que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas.

Efectuaremos un breve repaso de los procesos que actúan en estas tres fases de la transición, retomando los resultados más sobresalientes de nuestra investigación en el plano teórico.

La afiliación es garantía de éxito. Para triunfar, el estudiante tiene que demostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, lo cual significa compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes, y construirse una nueva identidad.

Distinguimos dos tipos de afiliación: la institucional y la intelectual. Sin embargo, en ambas operan los mismos procesos de adquisición de la capacidad de manipular lo que nosotros hemos denominado *practicidad de las reglas*, esto es, las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas. Si la entrada en una nueva institución exige aprender las reglas que permiten moverse en su seno, como, por ejemplo, la elaboración de un horario individualizado o el aprendizaje de la autonomía, el trabajo intelectual requiere también aprender a dominar sus condiciones de ejercicio, condiciones ante todo normativas y formales, es decir, prácticas. Para un estudiante novel, el contenido intelectual se reduce a sus reglas formales prácticas, tales como el uso del vocabulario, la oportunidad de las intervenciones orales, o las prácticas de lectura, escritura y concentración.

Afiliarse, por lo tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitarias, que no existen previamente en los hábitos estudiantiles. Es conocer los etnométodos locales que ayudan a comprender el *funcionamiento de las reglas*, básicamente incompletas y de naturaleza déctica, y que contienen siempre la cláusula «et cetera», con el fin de hacer de ella un *uso metafórico*, que abrirá el camino hacia la transgresión. La transgresión se erige en signo evidente de afiliación: es el acceso metafórico al funcionamiento y al manejo de la practicidad de la regla que legitima su uso y permite el paso de un estadio imaginario al de lo simbólico. Es lo mismo que decir que una regla está vacía de significado para quien no es capaz de captar su practicidad.

Respetar una regla no es comprenderla, sino practicarla. Ello se consigue mediante un proceso de interpretación constante, que genera progresivamente los intercambios sociales a través de la puesta en juego de *operadores metafóricos*, tales como la

temporalidad, la racionalidad, el sentido de la acción, su lógica o su restricción. Es gracias a este uso, que no «liga» con la regla tal y como ha sido formulada, como el individuo da muestras de su competencia social, lingüística, comunicativa y cognitiva en tanto que estudiante; por ella espera el reconocimiento social, como una distinción que le señale y le permita el acceso a su nuevo universo. Dicho en otros términos, afiliarse es adquirir soltura, basada, por un lado, en la apropiación de los etnométodos institucionales locales y, por otro, en desvelar los códigos secretos que transforman las consignas de la tarea universitaria en información intelectual tácita.

Uno de los motivos más poderosos del abandono y el fracaso es la incapacidad para detectar, describir e incorporar dichos códigos, a los que hemos denominado *marcadores de afiliación*. En otras palabras, afiliarse significa construirse un hábito de estudiante que le permita a uno ser identificado como tal, unirse al mismo universo social y mental, con las mismas referencias y perspectivas y, ya que el mantenimiento de la categorización es la condición de toda relación social, *con la misma manera de categorizar el mundo*.

Una vez superada la fase de afiliación, los estudiantes aprenden los convenios sociales que instituyen las reglas. Descubren su *temporalidad clandestina*: al obedecer una consigna o una regla, descubren, por ejemplo, que *su puesta en práctica exige el dominio del futuro compuesto*. Es una temporalidad que sólo existe en la acción, y constituye lo que nosotros denominamos *una propiedad latente de la regla*, que se manifiesta únicamente cuando la acción la desencadena. En otras palabras, *el sentido de la regla surge de su puesta en perspectiva temporal*.

La afiliación caracteriza pues a un miembro, alguien que comparte el lenguaje común del grupo al que desea pertenecer, porque las perspectivas de los individuos son recíprocas y comparten la interpretación media razonable de los acontecimientos que les rodean. Un estudiante es competente cuando sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, *cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no ha sido indicado*, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo. La afiliación intelectual se habrá producido en el momento en que haya interiorizado esta competencia.

Consideramos que algunas de las nociones que hemos de-

sarrollado aquí son potencialmente exportables a otros ciclos de la enseñanza, y especialmente siempre que se plantea una transición, el paso de un ciclo educativo a otro:

- el aprendizaje de la competencia como estudiante, a través de la manipulación de las reglas;
- el descubrimiento de los aspectos implícitos y mecánicos de los discursos y los razonamientos universitarios, y de sus reglas de clasificación;
- la transformación de las reglas institucionales e intelectuales en acciones prácticas;
- el necesario descubrimiento de la practicidad de la regla como condición de la afiliación;
- el descubrimiento de una temporalidad explícita de las reglas.

Los elementos que acabamos de enunciar guardan un evidente interés para las teorías del aprendizaje y, por consiguiente, para las teorías de la evaluación de dicho aprendizaje. Estamos seguros de que el tipo de análisis que proponemos abre un *vasto horizonte de conocimientos todavía inexplorado, que se sitúa en el espacio existente entre una consigna y su aplicación práctica*. El estudio del campo de las acciones prácticas provoca la aparición de fenómenos cuya existencia ni siquiera se sospechaba hasta la difusión de los reveladores trabajos de Garfinkel. Es fácil comprender la utilidad del análisis de este espacio en el ámbito de la educación. Todo aprendizaje llevado a cabo con éxito supone que se han asimilado previamente las propiedades esenciales del campo de las acciones prácticas. Saber manipular la practicidad de las reglas y las consignas escolares significa dominar una práctica y, por lo tanto, comportarse como un alumno competente —no olvidemos que el alumno competente no es tanto aquél que comprende las reglas como el que las practica y analiza la distancia entre su práctica y las reglas fundacionales. Vemos entonces que sería posible desarrollar nuevas investigaciones en este terreno, así como hacer un uso didáctico de estas reflexiones, porque creemos firmemente que la etnometodología ha encontrado su paraiso en el campo de la educación.

CONCLUSIÓN

La relevancia teórica, intelectual y práctica, y la aportación extremadamente positiva de los estudios etnometodológicos en el campo de la educación consisten en mostrar la forma concreta en que se producen las discriminaciones en la situación escolar. Este «mostrar» resulta más eficaz que las «demostraciones» basadas, por un lado, en estadísticas escolares poco fiables por lo que respecta a su proceso de confección, y, por otro lado, en la utilización de variables, supuestamente independientes, cuya naturaleza, sociológicamente construida, ya se ha olvidado, y que son consideradas «naturales» en virtud de ese olvido que las reifica.

Los estudios etnometodológicos del aula y de las instituciones escolares nos ayudan a comprender los mecanismos cotidianos y comunes que ensamblan y generan localmente la selección social. Estos mecanismos de «desigualdad en pleno proceso» se encarnan en las incontables situaciones de interacción de la escuela de hoy en día. La selección escolar que alimenta la reproducción social no es espontánea. Por supuesto, la demostración etnometodológica no persigue acusar o culpabilizar al cuerpo docente, al de los consejeros de orientación o a la administración escolar. Muy al contrario, podría colaborar en la modificación de sus prácticas, abriéndoles el acceso a los mecanismos de esas interacciones.

Los trabajos franceses dedicados a la sociología de la educación raramente escapan a un cierto fisicalismo objetivista, que tiende a representar el mundo como el producto de una serie de divisiones objetivas, independientes de la intervención del sociólogo. Por ello, la etnometodología nos parece especialmente fecunda, y su aparición en el campo de la sociología de la educación francesa, muy saludable.

Capítulo 5

REPRODUCCIÓN Y AFILIACIÓN

1. REPRODUCCIÓN Y HÁBITO

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron¹ han establecido el significado del concepto de reproducción, de origen marxista,² en el campo de la educación. Su interpretación permite articular la reproducción cultural y la reproducción social:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características de su estructura y de su funcionamiento a la necesidad de producir y de reproducir, con los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias (autorreproducción institucional) tanto en virtud del ejercicio de su función natural de inculcación, como en virtud de la inclusión, dentro de su función de reproducción, de un arbitrio cultural externo que es producto del propio sistema (reproducción cultural), y cuya reproducción contribuye a la de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (pág. 70).

Esta reproducción no se lleva a cabo sin asperezas: es la consecuencia de una inculcación pedagógica de la escuela, la cual ejerce su «violencia simbólica». La comunicación pedagógica oculta una relación de fuerza en la que la violencia es un hecho objetivo, al margen de la forma pedagógica que adopte esta

1. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Éditions de Minuit, 1970, 282 págs. (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 2ª ed., 1981).

2. Véase a este respecto: Henry Lefèbvre, *La survie du capitalisme: la re-production des rapports de production*, París, Anthropos, 1973, 274 págs.

comunicación, incluso en aquellos utópicos enfoques de no dirigismo, rousseauianos o freudianos. La Escuela, como instrumento de transmisión de la cultura legítima, transmite la cultura de las clases dominantes, y tiene sin duda un efecto de clasificación social, que tiende a reproducir la clasificación social existente.

La denuncia de Bourdieu y Passeron sobre la reproducción de las clases sociales en el sistema educativo, y más aún, sobre la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase, no es una mera opinión ideológica acerca de la función de la escuela. Su deseo es el de mostrar, como ya hicieron en su trabajo sobre los estudiantes y la cultura,³ que la propia tarea pedagógica tiene un efecto de reproducción, que puede medirse por el hecho de que el hábito que engendra es «duradero», «trasladable» y «exhaustivo», tres características «estrechamente ligadas» en la práctica (pág. 49).

El hábito

En el centro mismo del principio de reproducción, figura lo que Bourdieu denomina el hábito, que «tiende a reproducir en cada etapa de una biografía escolar o intelectual el sistema de condiciones objetivas del que es producto» (1970, pág. 198). Bourdieu define hábito como un conjunto de

esquemas que generan divisiones y prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son el resultado, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial dentro del espacio social.

El hábito tiende a

perpetuar una identidad que es una diferencia. Por ello se halla en el principio de las estrategias de reproducción que tienen tendencia a consolidar las divisiones, las distancias y las relacio-

3. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, París, Éditions de Minuit, 1964, 192 págs.

4. Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, París, Éditions de Minuit, 1989, 570 págs.

nes de orden, contribuyendo de este modo, aunque no de una forma consciente y deliberada, a reproducir todo el sistema de las diferencias que constituyen el orden social (pág. 9).

Nótese que la reproducción, tal como la entiende Bourdieu, no es mecanicista. Ni es estructuralista, en la medida en que no niega el papel que juegan los agentes en dicha reproducción, con su capacidad de invención y de improvisación. La valoración de la práctica de los agentes no es contradictoria, ya que

las prácticas implican siempre actos de construcción de la realidad que ponen en juego estructuras cognitivas complejas, y que la actividad cognitiva no puede ser equiparada en modo alguno a una operación intelectual consciente de su naturaleza.

Podemos, pues, considerar el hábito como un

operador de transformación a través del cual las estructuras objetivas que lo originan adquieren eficiencia y tienden concretamente a reproducirse o a transformarse (ibíd., pág. 81).

Vemos que esta definición está próxima a la que proponían Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970, pág. 50), al considerar el hábito como una «gramática generadora de prácticas», un poco en la línea de Noam Chomsky al definir la práctica del lenguaje como la manifestación de una «gramática generativa».⁵ De este modo, es posible explicar, y así lo demuestra Bourdieu en el desarrollo de *La noblesse d'État*, cómo se operan determinadas continuidades entre profesores y alumnos de primer curso de EGB, donde la reproducción pasa en cierto modo desapercibida, ya que se basa en una pedagogía aparentemente sencilla, y porque la institución descansa sobre

la homogeneidad de los hábitos que ella misma genera, (...) los cuales concuerdan de forma inmediata, intuitiva y práctica en la euforia de las evidencias compartidas, y fuera de toda codificación explícita por el contrato, la regla o el control burocrático (pág. 128).

5. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA, The MIT Press, 1965, 252 págs.

Por consiguiente, el hábito es también aquel elemento que nos permite «reconocernos» como pertenecientes a una misma escuela, a una misma clase social o a un mismo medio. Constituye el principio de la identificación entre semejantes, cuyas características, a veces inapreciables —el modo de hablar, los ademanes o ciertos detalles de la indumentaria—, «emanan» sin que sea preciso enunciarlas o exhibirlas de un modo explícito. En el fondo, el hábito es un principio tácito de cooptación y reconocimiento, que ejecuta en primer lugar las clasificaciones escolares, y posteriormente las sociales. Dado que las posiciones sociales se inscriben, en virtud del poder silencioso del hábito, en el marco de disposiciones corporales, los individuos que las comparten se reconocen entre sí y se agrupan en busca de la homogeneidad, principio que encontramos en las estrategias y las alianzas matrimoniales netamente marcadas por la homogamia.

Y es que el hábito genera una práctica en la que toda conducta coherente está encaminada, aunque no forzosamente de un modo consciente, a integrarse en una estrategia objetiva de reproducción, como ocurre, según Bourdieu, con

la destreza adquirida a la que llamamos una «escritura», es decir, una forma particular de trazar los caracteres que produce siempre la misma «escritura», es decir, unos trazos gráficos que, más allá de las diferencias de tamaño, textura y color atribuibles al soporte, (...) o al instrumento, (...) presentan una afinidad de estilo y un aire familiar reconocibles a primera vista (pág. 387).

Éste es el motivo por el cual los agentes que presentan hábitos semejantes llegan a reconocerse, por «una afinidad de estilo que hace de cada una de sus prácticas una metáfora de todas las demás». Bourdieu y Passeron,⁶ de hecho, parecían querer ir más lejos aún, convirtiendo el hábito en un

resultado de la interiorización de los principios de un arbitrio cultural capaz de perpetuarse (...), generador [a su vez] de prácticas conformes con el arbitrio cultural. (...) Es el equivalente del capital genético (págs. 47-48).

6. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, op. cit.

Bourdieu⁷ recupera la metáfora genética y afirma haber «desarrollado un *estructuralismo genético*», en el sentido de que

el análisis de las estructuras objetivas es indisociable del análisis de la génesis de las estructuras mentales en los individuos biológicos, que son, en parte, producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de esas mismas estructuras sociales (pág. 24).

Por otro lado, el hábito, que, recordémoslo, genera prácticas de las que el agente no siempre es consciente, se halla igualmente en el núcleo de aquellas actitudes negativas que impulsan a ciertos individuos a la autoeliminación:

La depreciación de uno mismo, la desvalorización de la escuela y de sus sanciones o la resignación ante el fracaso y la exclusión pueden entenderse como una anticipación inconsciente de las sanciones que la escuela reserva objetivamente a las clases dominadas (1970, pág. 246).

Se ha llegado a criticar la teoría de la reproducción por rendir un excesivo tributo al estructuralismo. No obstante, Bourdieu nos ha revelado, con el desarrollo de la noción de hábito, que los actores sociales no se contentan con obedecer las reglas cuando se trata de actuar, sino que también desarrollan estrategias, activas a falta de ser plenamente conscientes. De este modo, el análisis de Bourdieu vuelve a introducir al agente que el estructuralismo de Claude Lévi-Strauss había descartado.

Un estructuralismo constructivista

En 1985, durante una entrevista en la que se pedía a Bourdieu que repasase su trayectoria intelectual,⁸ éste declara abiertamente haber desarrollado su noción de hábito «en contra de» el dogmatismo estructuralista de Claude Lévi-Strauss y de Louis Althusser, que convertían a los sujetos en «meros epifenómenos».

7. Pierre Bourdieu, *Choses dites*, op. cit.

8. Pierre Bourdieu, *Choses dites*, op. cit., págs. 13-46.

En otro contexto, durante una conferencia pronunciada en la Universidad de San Diego (California) en marzo del año siguiente, volverá sobre algunas cuestiones esenciales de la sociología, y justificará sus opciones teóricas fundamentales. Si fuese necesario, apunta Bourdieu, caracterizar su trabajo en dos palabras y adjudicarle una etiqueta, hablaría de *constructivist structuralism* o de *structuralist constructivism*.⁹

Con estructuralismo quiero decir que existe en el mundo social, y no sólo en los sistemas simbólicos (lenguaje, mito, etc.) de las estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes. (...) Utilizo constructivismo para referirme al hecho de que se produce una génesis social, por una parte, de los esquemas de percepción, pensamiento y acción constitutivos de lo que yo llamo hábito, y por otra, de las estructuras sociales y, en particular, de lo que he denominado campos y grupos, conocidos generalmente bajo el nombre de clases sociales.

En el ámbito de la educación, Bourdieu se considera constructivista. Afirma haber demostrado, en *Rapport pédagogique et communication*,¹⁰

cómo se construye una relación social de comprensión dentro y acerca del malentendido, o a pesar de él; cómo se ponen de acuerdo profesores y estudiantes, a través de una especie de transacción tácita y tácitamente guiada por el deseo de minimizar los costes y los riesgos, para aceptar una definición mínima de la situación. (...) En otro estudio, que lleva por título *Les catégories de l'entendement professoral*, tratamos de analizar la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y de apreciación de las que se sirven los profesores para construir la imagen de sus alumnos, de su rendimiento y de su valor (1987, pág. 148).

Éste es un enfoque que se aproxima bastante a los que ya hemos examinado, tanto al que sostiene la teoría del «etiquetado» como a los que surgen de la teoría «profética» o del «efecto Pygmalión».

9. En inglés en el original.

10. Pierre Bourdieu y otros, 1968: *op. cit.*

Hábito y aprendizaje

La omnipresencia del hábito en la sombra de nuestros actos plantea, sin embargo, un problema: el actor de Bourdieu no parece verse influido por todo aquéllo que va aprendiendo. Se diría que su destino está ya trazado, determinado enteramente por el hábito inicial. Con esto no queremos decir que haya que hacer una lectura determinista del concepto de reproducción desarrollado por Bourdieu, donde todo estaría decidido previamente y la escuela no tendría sino un mero papel reproductor de las divisiones sociales. No obstante, la impresión es que el hábito está constituido como un todo, de una sola pieza, y que funciona como un operador estable y definitivo, cuyas consecuencias objetivas sobre las oportunidades en el ámbito académico y la trayectoria social podemos calcular con antelación, en el sentido estadístico del término. Si bien esta visión tiende a ser cierta, como muestra una vez más Bourdieu al analizar la «élite» que constituyen los alumnos de las escuelas técnicas superiores, no deja de plantear el problema de la función que desempeña el aprendizaje.

Efectivamente, si el hábito actúa constantemente y de forma clandestina en cada práctica, adoptando la forma de disposiciones incorporadas, el aprendizaje deja de ser visto como un condicionamiento o una inculcación, que sólo reforzaría las disposiciones adquiridas con anterioridad. Esta concepción parece excluir una intervención consciente y voluntaria del actor, y no toma en consideración sus estrategias personales.

Sin embargo, el paso del instituto a la universidad plantea claramente el problema del aprendizaje de nuevos conocimientos, de nuevas relaciones con el saber y de nuevas formas institucionales de vida, que requieren *la movilización de los marcadores sociales objetivos*, aunque *en calidad de recursos* que no se remiten tan sólo al hábito reproductor que determina la práctica.

La entrada en este nuevo rol social exige un tipo de aprendizaje específico, que sin duda tiene poco que ver con el de las escuelas técnicas superiores o de primer curso de EGB, en la medida en que dichos marcos institucionales son finalmente muy parecidos a los del instituto, con los que sus alumnos ya están familiarizados. En muchos aspectos, los alumnos de pri-

mer curso y de las escuelas técnicas superiores viven un proceso de continuidad más que de ruptura en relación a sus estudios secundarios. En contrapartida, el nuevo papel de los estudiantes que ingresan en la universidad exige el análisis y la comprensión de las nuevas relaciones sociales que han de mantener con el nuevo entorno, lo que significa asimilar los ritos internos y entender su funcionamiento. En parte, dicha asimilación dependerá sin duda alguna del antiguo hábito, pero constituye esencialmente un nuevo aprendizaje práctico basado en la interpretación de ese nuevo universo. Desde este punto de vista, el aprendizaje de una nueva forma de organización social representa una tarea de compilación, un continuo bricolaje de integración de microexperiencias pasadas, una labor incesante de sedimentación, de clasificación de las nuevas experiencias en relación a las antiguas y de incorporación de nuevos «métodos de comprensión» de la vida social. Este variado conjunto de operaciones intelectuales se reduce a la adquisición de un saber práctico, indispensable de cara a la aplicación de las reglas que rigen la vida y los intercambios de la nueva organización. Pertenecer a una nueva institución no equivale a la adhesión a las normas y los valores propios de la cultura local; no es estrictamente un proceso de socialización, sino una tarea activa de construcción y consecución de una nueva identidad. Jean-Michel Berthelot¹¹ escribe a este propósito:

un conocimiento no puede hacerse efectivo en la práctica si no es asimilado, esto es, no sólo aprendido, sino transformado a través de los gestos y los actos de un individuo en operaciones integradas en una práctica determinada. Como tal, un conocimiento no solamente se transmite; siempre sufre un proceso de incorporación, el cual, al implicar al individuo en su totalidad, es simultáneamente un proceso de socialización, de producción del ser biológico como ser social (pág. 288).

Un estudio etnográfico de este aprendizaje permite tener acceso a los procesos de objetivación de la vida cotidiana que utilizan los estudiantes, e identificar las dificultades institucio-

11. Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire*, París, Presses Universitaires de France, 1983, 298 págs.

nales e intelectuales objetivas que encuentran a su paso. Considerar este aprendizaje como una práctica significa afirmar que el ingreso en la universidad no es la simple movilización de los principios activos, incorporados e inconscientes, que el hábito generaría de manera automática, sino que también depende de las condiciones institucionales locales de dicha transición, así como de la comprensión y la interpretación que conceden los estudiantes a sus formas ritualizadas.

Si la sociología de los hábitos de Bourdieu rinde cuenta de las condiciones estructurales que actúan en el paso a la universidad, no refleja en cambio cómo se efectúa concretamente dicho paso, ni qué formas adopta la objetivación práctica de los actores que lo llevan a cabo. Constituye lo que nosotros llamaremos una sociología topológica, cuyo interés radica precisamente en la introducción de un espacio multifactorial. No obstante, haremos tres observaciones a esta topología:

- en primer lugar, las relaciones entre los elementos de esta figura no son fijas;
- en segundo lugar, el conjunto cambia de posición constantemente;
- finalmente, su constitución nunca llega a culminar.

Estos mismos principios son los que definen la relatividad, y es lícito preguntarse si la noción de hábito tiene en cuenta estas propiedades. Por ello, nos parece útil completarla, aunque no sustituirla, con la noción de afiliación que, según creemos, la amplía: al recoger las propiedades de esta relatividad, el concepto de afiliación parece estar en mejores condiciones de informar acerca de los procesos institucionales y prácticos que actúan, más allá del efecto del hábito, al producirse el ingreso en una nueva categoría que se intenta adquirir y conservar, como es el caso del ingreso de los estudiantes en el primer curso de universidad.

2. LA AFILIACIÓN

El ingreso en la universidad es muy distinto del que se opera en primer curso de EGB o, con mayor motivo, en una es-

cuela técnica superior, los dos sistemas de enseñanza a los que Bourdieu ha dedicado fundamentalmente sus análisis. En *La noblesse d'État*, el autor destaca la sorprendente homogeneidad de los hábitos en los dos casos anteriormente citados; por el contrario, se observa una gran diversidad de hábitos en los estudiantes universitarios, especialmente cuando siguen itinerarios más o menos «literarios» o derivados de las ciencias humanas. De este modo, es posible encontrar cursando una misma asignatura, y dentro de un mismo itinerario, a un bachiller C y a un bachiller G,¹² cuyos hábitos escolares, y a menudo también los sociales, distan mucho de ser los mismos. Sin embargo, ambos están ahora sometidos a los mismos imperativos institucionales y deben afiliarse a su nuevo rol. La movilización de los hábitos de cada uno de ellos se hace evidente, pero hay múltiples contingencias que vienen a enturbiar su dinámica, demasiado previsible.

La entrada en la universidad comporta, para empezar, una serie de operaciones prácticas visibles. Si la teoría del hábito exige del sociólogo un trabajo de arqueología del sentido de la práctica, la noción de afiliación, que autoriza al sociólogo a tener una visión contemporánea de la acción que se está llevando a cabo, nos muestra al actor involucrado en la práctica como a un experto del significado, y pone de relieve cómo tiene éste que interpretar constantemente su nuevo entorno y otorgarle un sentido para poder sobrevivir en él.

El sentido del juego no es innato en el ingreso en la universidad, contrariamente a lo que permite suponer la teoría del hábito, que deja poco espacio a la improvisación, pese a que la transgresión de las reglas, o simplemente la soltura con que se manejan, constituye el «distintivo» de aquellos que la utilizan. Dentro de este proceso de ingreso universitario, el antiguo hábito está siempre presente, pero ya no aparece bajo la definición y la práctica originales. El estudiante tendrá que pasar por un nuevo aprendizaje antes de convertirse en miembro; esta noción de miembro, unida a la de hábito, presupone la noción

12. Recordemos que la especialidad C corresponde a la opción científica, «noble», del bachillerato, mientras que la especialidad G, que es el bachillerato técnico (comercio, taquigrafía y mecanografía, contabilidad) se considera una categoría dominada.

de afiliación, que quizás posee un sentido más activo que la de hábito, si bien no debemos considerarlo como un principio pasivo de reproducción automática y ciega, en la medida en que también hace intervenir ese «sentido del juego» que los actores saben desarrollar en determinadas situaciones. Trataremos de mostrar cómo la noción de afiliación nos ha de ayudar a esclarecer ese «sentido del juego», y cómo hacen los actores para desarrollarlo en situaciones concretas. Las nociones de miembro y de información tácita nos asistirán seguramente en nuestro propósito.

La noción de miembro

En la terminología etnometodológica, la noción de miembro no denota la pertenencia a un determinado grupo social, sino el dominio del lenguaje natural, como afirman Garfinkel y Sacks:¹³

La noción de miembro constituye la base del problema. No utilizamos el término para referirnos a una persona, sino que más bien nos remite al dominio del lenguaje común, que entendemos del modo que se expone a continuación. Diremos que los individuos, debido al hecho de que hablan un lenguaje natural, están implicados de alguna manera en la producción y la presentación objetivas del conocimiento de sentido común de sus asuntos cotidianos, en tanto que fenómenos observables y susceptibles de ser narrados.

Con una frecuencia y una insistencia universales, los miembros emplean fórmulas destinadas a paliar el carácter deíctico de sus expresiones y, concretamente, tratan de sustituir las expresiones deícticas por expresiones objetivas (pág. 339).

Parece que Garfinkel ha pasado de una concepción parsoniana de la noción de miembro, que insistía en el hecho de pertenecer a una comunidad (*collectivity membership*¹⁴), a otra

13. Harold Garfinkel y Harvey Sacks, «On Formal Structures of Practical Action», págs. 338-366, en J. C. McKinney y E. A. Tiryakian (comps.), *Theoretical Sociology*, Nueva York, Appleton Century Crofts, 1970.

14. Garfinkel indica claramente, en las notas de las páginas 57 y 76

de carácter más fenomenológico y más «lingüístico», que hace hincapié en el dominio de un lenguaje natural común.

En 1985, a lo largo de una entrevista con Bennetta Jules-Rosette, Garfinkel¹⁵ vuelve sobre el concepto de miembro, rechazando si cabe con mayor contundencia que en 1970 la definición parsoniana:

En una fórmula-manifiesto, hablo de la producción local y del carácter por naturaleza «disponible», en ambos sentidos del término, del orden social. Nuestras investigaciones nos remiten indefectiblemente a Merleau-Ponty, para recordarnos sus enseñanzas: nuestra familiaridad con la sociedad es un milagro que se renueva constantemente. Tal como nosotros la concebimos, esta familiaridad abarca el conjunto de los pequeños logros de la vida cotidiana en tanto que prácticas fundamentales para cualquier tipo de colaboración e interacción. Es conveniente hablar de las aptitudes necesarias para las producciones constitutivas del fenómeno cotidiano del orden social. Resumiremos esas competencias introduciendo la noción de «miembro».

Utilizar la noción de «miembro» no está exento de riesgo. En su acepción más común, ésta no nos aporta absolutamente nada. Lo mismo ocurre con conceptos como los de «persona», «persona en particular» o «individuo». Ciertos sociólogos, pretendidamente de acuerdo con nuestra postura, insisten en que debemos concebir a los miembros como individuos organizados colectivamente. Rechazamos tajantemente tal aseveración. Para nosotros, las «personas», «personas en particular» e «individuos» no son sino aspectos observables de «actividades ordinarias».

Convertirse en miembro es afiliarse a un grupo o a una institución, lo cual implica el dominio progresivo del lenguaje institucional común. Tal afiliación se basa en la particularidad de cada individuo, en su singular forma de «habérselas con el mundo», de «estar en el mundo», en el seno de las instituciones sociales de la vida cotidiana. Una vez superada la fase de

de su obra *Studies*, que la expresión «*collectivity membership*» debe ser entendida exactamente en el sentido que le otorga Parsons, especialmente en *The Social System*.

15. Bennetta Jules-Rosette, entrevista con Harold Garfinkel, *Sociétés*, n. 5, septiembre 1985, vol. 1, págs. 35-39.

afiliación, los miembros no tienen por qué cuestionar aquello que hacen. Conocen los aspectos implícitos de sus conductas y aceptan las rutinas inscritas en las prácticas sociales. Éste es el motivo por el cual uno se siente familiarizado con su propia cultura y, en cambio, el comportamiento o las preguntas de alguien extraño a ella nos resultan chocantes.

En la concepción etnometodológica, un miembro es una persona dotada de una serie de procedimientos, métodos, actividades y destrezas que la capacitan para inventar mecanismos de adaptación, con el fin de dar sentido al mundo que le rodea.

Esta noción de miembro ha llegado a originar ciertas confusiones en algunos comentaristas adeptos a la lectura rápida, quienes se han apoderado de ella con la intención de demostrar que legitimaba la equivalencia entre actor ordinario y sociólogo, convirtiendo así a todo miembro en un sociólogo de su propia práctica, y a todo sociólogo «digno de ese nombre» en un miembro de la comunidad estudiada. Contrariamente a lo que pretende Bob Gidlow,¹⁶ que considera que la etnometodología —«expresión nueva para designar antiguas prácticas» (pág. 399)— es simplemente una consagración de la observación participativa, la noción de miembro no debe contribuir a reforzar esta visión minimizadora. Afirmaremos, tomando las palabras de George Psathas,¹⁷ que

comportarse como un miembro no equivale a ser capaz de describir y analizar los métodos que los miembros emplean. No es lo mismo «saber cómo» hacer una cosa y «saber el cómo» (es decir, los métodos) que da origen a las actividades. (...) La investigación de las propiedades formales e invariables de las acciones, y los métodos empleados por los miembros para producir esas acciones, requieren explicaciones diferentes, ya que, lo que unos catalogan como significados evidentes, los otros lo convierten en tema de investigación (pág. 14).

He aquí el punto de fisura entre la posición del sociólogo y la del actor ordinario. No todo el mundo es sociólogo, contra-

16. Bob Gidlow, «Etnomethodology: A New Name for Old Practices», *British Journal of Sociology*, 22, diciembre 1972, págs. 395-405.

17. George Psathas, «Approaches to the Study of the World of Everyday Life», *Human Studies*, 3, enero 1980, págs. 3-17.

riamente a lo que, en alguna ocasión, han obligado a decir a Garfinkel, que habla a su vez de la objetivación que el sociólogo precisa para informar de sus investigaciones, objetivación que no ha de confundirse con la que ejerce el actor ordinario a la hora de vivir sus interacciones cotidianas. De ahí a reprochar a esta postura la reincorporación clandestina de una escisión epistemológica sólo hay un paso, que los sociólogos más nihilistas están invitados a franquear a condición de explicar cómo es posible transmitir la experiencia y los resultados de la investigación. Cualquier metodología de exposición de los resultados de una investigación, ya sea ésta biográfica, implicada o participante, exige un cierto distanciamiento del objeto de estudio en el momento de la puesta a punto, para hacer posible la transmisión y la difusión de los conocimientos generados.

La información tácita

La noción de miembro nos conduce a preguntar a partir de qué momento podemos considerar que alguien se ha convertido en miembro de una organización social. La pregunta adquiere relevancia en lo que concierne a los estudiantes que ingresan en la universidad, si aceptamos ahondar en la hipótesis según la cual la adquisición de la calidad de miembro protege eficazmente a los estudiantes contra el abandono, y probablemente también contra el fracaso.

Podríamos decir que se ha adquirido la posición de miembro cuando se consigue llegar sin mayores dificultades a un acuerdo acerca del significado de nuestros actos, a pesar de la infinita deixis de los intercambios conversacionales y las situaciones sociales. Con objeto de llenar las lagunas inducidas por la deixis, los interlocutores establecen, según Garfinkel, una serie de «métodos de comprensión». Cada participante activa un «método documental de interpretación», que genera un «suplemento de significado» añadido a las conversaciones espontáneas, con lo que se crea el sentimiento de una comprensión mutua, indispensable para la continuación de los intercambios. Este procedimiento implica que los actores recurren a un saber tácito en el curso de sus actos, que proporciona un signi-

ficado, en continuo estado de reelaboración, a la incompletitud natural e inevitable de los intercambios sociales.

En otras palabras, *se es miembro cuando se es capaz de basar las propias acciones en la información tácita de la organización social en cuestión, utilizándolos a modo de esquemas operadores de la práctica*. Ya no es preciso solicitar a cada momento la confirmación de que nuestra comprensión de los acontecimientos es la correcta. Esto es así porque construimos nuestra práctica sobre una comprensión de la acción social supuestamente común y compartida con los demás. Este procedimiento universal de objetivación del mundo social nos brinda la definición de información tácita: es todo aquello que los miembros, inmersos en la «actitud natural», rescatando aquí una expresión de la fenomenología, aceptan como no problemático, aunque ciertamente indefinido.

Como corolario, estamos ahora en disposición de contestar a la pregunta que inicialmente nos formulábamos: reconocemos a un miembro en el hecho de que no sólo acepta, sino que utiliza en su acción la información tácita del nuevo mundo en el que vive, es decir, cuando consigue «naturalizar» los elementos de ese mundo que en un principio resultaban problemáticos. Concretamente, el investigador tendrá constancia del éxito de esta adquisición porque el saber tácito se manifiesta en las descripciones y los comentarios de los actores para exponer y justificar su acción.

Junto a la información tácita, está el contexto semántico del hábito, como operador silencioso de los intercambios sociales. Sin embargo, habría que añadir aquí la idea de contingencia: la integración y la naturalización de la información tácita no exime de la producción de «fallos» en la interpretación y en el desarrollo de la acción, a diferencia de las conductas generadas por el hábito, cuyo efecto parece revestir una fiabilidad y previsibilidad absolutas, dado que una de las propiedades del hábito consiste precisamente en prohibir la lucidez necesaria para cuestionar la legitimidad del arbitrio cultural y social.

No obstante, la interiorización necesaria de la información tácita no es una condición suficiente para erigirse en miembro afiliado de la nueva organización social. Todavía ha de cumplirse el requisito de saber mostrar la competencia como miembro.

La competencia

Efectivamente, lo esencial es ser reconocido como miembro por la comunidad, y en particular por aquellos agentes encargados de juzgar la adquisición de dicha calidad, como ocurre en las instituciones educativas. No basta con estar convencido de haberlo logrado; hay que demostrar que se es capaz de exhibir lo que nos caracteriza como tales, como manifestación explícita de nuestra pertenencia al grupo.

La competencia de una persona y sus competencias son dos cosas bien distintas. Cuando hablamos de la competencia, no nos estamos refiriendo a su potencial capacidad intelectual o a sus habilidades. El término utilizado en singular denota más bien un conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos que empleamos en el momento oportuno para dar a entender que los poseemos.

Mehan¹⁸ nos ayuda a distinguir tres tipos de competencia:

- La competencia cultural, que, en opinión de Ward Goodenough,¹⁹ es la aptitud que alguien posee para «interactuar con los que ya son competentes, en términos de conceptos, creencias, principios de acción y de organización».
- La competencia lingüística es un requisito para participar activamente en los asuntos de la comunidad. El primero en definirla fue Noam Chomsky,²⁰ cuyo modelo generativo postula que un pequeño conjunto de reglas es capaz de engendrar un número infinito de frases, como la capacidad y la aptitud de un hablante para comprender las frases desde el punto de vista fonológico, gramatical y semántico. Sin embargo, esta definición de competencia lingüística no considera el hecho de que ésta se ejerce a través de las interacciones reales que mantienen los hablantes entre sí, como han señalado Dell Hymes,²¹

18. Hugh Mehan, «The Competent Student», *op. cit.*

19. Ward Goodenough, «Multiculturalism as the Normal Human Experience», *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, 1976, págs. 4-6.

20. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, *op. cit.*

21. Dell Hymes, *Foundations of Sociolinguistics; an Ethnographic Approach*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1974, 246 págs.

John Gumperz²² o William Labov.²³ La definición de la competencia lingüística de Noam Chomsky no nos indica cuándo hay que hablar, qué es lo que hay que decir, ni a quién. De hecho, la comunicación lingüística cuenta siempre con un contexto social; por este motivo, no puede verse reducida a sus aspectos formales. Es necesario contemplar al mismo tiempo su aspecto funcional, esto es, su utilización en un marco social, lo cual implica incluir en la definición de la competencia lingüística la aptitud para comunicar e interpretar las intenciones del interlocutor, conocer las estrategias de uso de las expresiones y tener conocimiento de las restricciones sociales que pesan sobre las interacciones. Hymes ha bautizado este conjunto de destrezas con el nombre de «competencia comunicativa».

- La competencia interactiva, que Mehan definió a partir de sus estudios etnográficos llevados a cabo en las aulas (véase *supra*, Capítulo Cuarto). En su opinión, la competencia no sólo posee un contenido cognitivo, como quizás podríamos llegar a deducir de las definiciones anteriores. No es posible ubicarla íntegramente «en la mente de los individuos», ni reducirla a un nivel individual. Los individuos han de mostrar lo que saben, pero son los demás quienes establecen ese (re)conocimiento. La competencia la «componen» los participantes durante las interacciones: depende de las circunstancias sociales en las que se desarrolla. Mehan hace constar que, ya desde la escuela primaria, se exige al alumno esa competencia interactiva que le permitirá participar con éxito en la comunidad de la clase. Una competencia que conlleva dos aspectos:

a) un aspecto comunicativo, que dicta al alumno su conducta en función de los acontecimientos que se van sucediendo en la clase, y le permite participar en los procedimientos adecuados que se han establecido para solicitar la palabra, hacer uso del turno de palabra, etc.;

b) un aspecto interpretativo de las reglas de la clase: nunca se dan las instrucciones de uso de las reglas, ya sean inte-

22. John Gumperz, *Language in Social Groups*, Palo Alto CA, Stanford University Press, 1971, 350 págs.

23. William Labov, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, París, Éditions de Minuit, 1978, 2 vol., 352 págs. y 174 págs.

lectuales o de comportamiento. Las normas oficiales, del tipo «no correr en clase», «tener un aspecto aseado» o «respetar a los demás», son demasiado generales y no informan acerca del modo de obedecerlas. Tienen una dimensión tácita que el alumno debe interpretar, mediante el aprendizaje de su trasfondo social implícito.

David Hustler y George Payne²⁴ también han examinado el concepto de competencia en la escuela, a través del análisis del contexto conversacional. Llegaron a la conclusión de que la organización interna del discurso no era la misma en las diferentes clases, e incluso variaba de una actividad a otra. Escribieron lo siguiente:

El reconocimiento de un niño como alumno socialmente competente se basa en su capacidad para arreglárselas con esas sutilezas. (...) Desde el punto de vista del niño, los enunciados tienen que producirse en el momento oportuno y en la secuencia apropiada, ser correctos en su organización y estar dotados de coherencia temática (págs. 269-270).

Esta concepción de Hustler y Payne no está muy lejos de la que desarrollamos en nuestra investigación en torno a los debutantes universitarios. En cualquier caso, las «sutilezas» a las que se enfrentan los estudiantes que ingresan en la universidad son infinitamente más complejas y numerosas, debido a que se ocultan en los dispositivos institucionales integrados que nadie pone en duda; en primer lugar, habrá que proceder a desentrañar su lógica –si es que la tienen–, antes de «aplicarla» con éxito a las diferentes acciones que debe acometer un estudiante para ejercer su «oficio» –elaborar un horario, leer, tomar apuntes, redactar exposiciones, reflexionar, etc.–, condición indispensable para ser reconocido como un estudiante competente.

Parafraseando la teoría del etiquetado, podría decirse que el estudiante competente es aquél que ha sido catalogado como tal; en otras palabras, que reúne todas las características que

24. David Hustler y George Payne, «Ethnographic Conversation Analysis: An Approach to Classroom Talk», págs. 265-287, en R. G. Burgess (comp.), *Strategies of Educational Research*, op. cit.

definen a un miembro y que, además, ha alcanzado un grado suficiente de afiliación como para que se le reconozca, en particular desde el ámbito docente, su calidad de estudiante competente. Es aquél que posee un dominio tal de las diversas operaciones indispensables en la vida cotidiana de un estudiante, a quien se le reconoce inmediatamente su «*membership*», porque es «natural». En este sentido, podemos afirmar que su competencia ha sido *incorporada a la rutina*. La expresión «rutina» debe ser entendida en este contexto bajo dos acepciones diferentes, aunque no contradictorias:

- en su acepción más común, que implica la no consciencia de algunas de las acciones que llevamos a cabo «maquinalmente»;
- en el sentido etnometodológico del término, que denota un conjunto de procedimientos reflexivos, capaces de descifrar instantáneamente determinados indicios de la experiencia social con el fin de producir las reglas prácticas que permiten actuar de forma correcta.

La competencia incorporada a la rutina es la definición misma del éxito de la afiliación.

La afiliación

Albert Ogien²⁵ recurrió a la noción de afiliación en el marco de su trabajo sobre «la intervención en psiquiatría», encaminado a comprender cómo «se mantiene un acuerdo tácito sobre el sentido de una hospitalización». Ogien escribe:

Los procedimientos de afiliación son los que permiten a un actor tomar parte correctamente en los intercambios que se articulan en torno a problemáticas psiquiátricas, emitir comentarios razonados y razonables acerca del desarrollo de las actividades prácticas en las que interviene y, con ello, exhibir su dominio del «lenguaje natural» que rige la comprensión de «lo que ocurre» en psiquiatría (pág. 158).

25. Albert Ogien, *Positivité de la pratique*, op. cit.; *Le raisonnement psychiatrique*, op. cit.

Dicho de otro modo, la pertenencia a una organización social se presenta como un logro de los miembros. He aquí una de las consignas de la etnometodología, aunque carecemos de información acerca del modo en que se efectúa la afiliación, que Ogien considera acertadamente como una operación de razonamiento práctico. También opina que es posible pasar de la noción general de afiliación —«procedimiento que organiza los intercambios y establece el sentimiento de una comprensión mutua»—, a otra, más restringida, de «afiliación institucional», que implica que los actores «poseen un conocimiento explícito e implícito de la institución» (1986, pág. 166).²⁶

En otro contexto, David Matza²⁷ hace una interesante aportación al concepto de afiliación en su estudio sobre la constitución del comportamiento desviado. Partiendo del trabajo de Sutherland, y en general de la obra de la escuela de Chicago sobre la desviación, Matza opone la noción de afiliación a la de afinidad. Después de Sutherland, Matza concluye que no se llega a la desviación por atracción, sino por afiliación.

En un principio, restringe el alcance del término afiliación a la adopción de un niño por una familia, para terminar extendiéndolo a cualquier relación entre personas que originalmente estaban separadas. En su versión más elaborada,

la afiliación describe el proceso según el cual el individuo se *convierte* a una conducta que es nueva para él, pero que ya está establecida para los demás. Al sugerir nuevos significados de comportamiento, que en un primer contacto resultan extraños o inapropiados, la afiliación aporta el contexto y el proceso por el cual el neófito puede llegar a convertirse (págs. 101-102) [en cursiva en el original].

Matza rompe con la visión dominante de la doctrina patológica de la desviación, que él juzga «surrealista», y rechaza la idea de la desviación como una enfermedad contagiosa o una

26. Albert Ogien, «L'affiliation. Analyse de la constitution de l'intention sur autrui», *Pratiques de formation*, 11/12, octubre 1986, págs. 158-167.

27. David Matza, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall, 1969, 204 págs. (trad. cast.: *Desviarse. El proceso de desviación*, Madrid, Alfaguara, 1979). Véase, en particular, el capítulo 6, págs. 101-142.

fatalidad dictada por el destino; el autor entiende que se trata de una conversión activa, en la línea apuntada por Becker²⁸ en su estudio dedicado a los fumadores de marihuana: la desviación no se alcanza por contagio, sino por conversión. Esta conversión exige que el individuo se sumerja en su nuevo universo, en lugar de mantener una actitud de observador en la distancia. Debe participar activamente en la experiencia, «penetrar en el interior del fenómeno», y desde ahí *construir* el significado concreto de sus actos. Por lo tanto, un individuo no cae en la desviación en contra de su voluntad, sino por su disposición a experimentar abiertamente la nueva actividad: el fumador debe aprender a «disfrutarlo», aprender la técnica de fumar, a reconocer los síntomas del «éxtasis», a construir socialmente, es decir, con ayuda de los demás, la equivalencia entre los efectos físicos que experimenta y el placer de «viajar», que es lo que se persigue con el consumo de drogas: El proceso de afiliación es, pues, concreto y activo, e implica profundamente al individuo. Matza afirma: «el sujeto es el mediador en el proceso de conversión» (pág. 142).

Los rasgos generales que caracterizan a la conversión descrita por Becker y retomada por Matza, los encontramos en los procesos de afiliación a la universidad que evocábamos un poco más arriba (véase *supra*, Capítulo Cuarto). Siguiendo el ejemplo del fumador de marihuana, el estudiante está obligado a reconocer las diversas modalidades de su «oficio». Si fracasa en la tarea de reconocerlas y dominarlas, no podrá incorporarlas a la rutina, por lo que correrá el riesgo de considerarse a sí mismo o de ser rápidamente catalogado por los agentes evaluadores como un estudiante incompetente; si es así, ya no tendrá futuro como estudiante. Hemos dicho que la afiliación universitaria depende en gran medida de la capacidad de los estudiantes para seguir las reglas, tanto las institucionales como las intelectuales, de su nuevo universo. Pero, ¿qué significa exactamente «seguir una regla»? ¿Qué hay que hacer exactamente para seguir las reglas? ¿Cuáles son los procesos que intervienen en ese momento? Éste será el tema que exploraremos a lo largo del próximo capítulo.

28. Howard Becker, *Outsiders*, op. cit.