

BERNARD LAHIRE

EL ESPÍRITU
SOCIOLÓGICO

12
-

MANANTIAL
Buenos Aires

Título original: *L'esprit sociologique*
©Éditions La Découverte, París 2005

Traducción: Laura Lambert

Diseño de tapa: Eduardo Ruiz

Lahire, Bernard

El espíritu sociológico - 1a ed. - Buenos Aires : Manantial, 2006.
408 p. ; 23x16 cm.

Traducido por: Laura Lambert

ISBN 987-500-095-7

I. Sociología. I. Lambert, Laura, trad. II. Título
CDD 301

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina

© 2006, Ediciones Manantial SRL
Avda. de Mayo 1365, 6º piso
(1085) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059
info@emanantial.com.ar
www.emanantial.com.ar

ISBN-10: 987-500-095-7
ISBN-13: 978-987-500-095-7

Derechos reservados

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Para Nathan, felicidad por encima de todo

La pregunta que se les plantea a todos aquellos que quieren promover la ciencia de la humanidad, no es si "debemos cultivar la sociología o no", dado que en nuestros días quedó demostrado que no podemos abstenernos de ella. Lo que tenemos que preguntarnos es si "debemos hacerlo al azar, en forma inconsciente o consciente, metódica o racionalmente". Hacernos la pregunta en estos términos ya es resolverla. Está muy claro que de una vez por todas debemos tener el coraje de nuestras generalizaciones, para obligarnos a considerarlas con prudencia. Está muy claro que tenemos que pesar, en la balanza de la crítica, la moneda corriente de la experiencia, a fin de discernir las verdaderas y las falsas monedas. Para las nociones sociológicas comunes, como para las nociones geológicas o meteorológicas, debe sonar al fin la hora del juicio, por medio del cual el conocimiento hará su elección, dando cabida en su reino a las unas y expulsando a las otras. Esta sociología popular, cuya existencia nos fue revelada por los relatos de historiadores, tanto como por los cuadros de los literatos o los adagios del sentido común, para poder morir de una muerte digna, clama por la vida de una sociología científica.

C. BOUGLÉ,
Qu'est-ce la sociologie?, 1925

7. LÓGICAS PRÁCTICAS: EL "HACER" Y EL "DECIR SOBRE EL HACER"

¿Cómo es posible ignorar lo que se hace y lo que se sabe? ¿Cómo pueden desconocerse sin embargo los saberes que se manejan muy bien en la práctica, en acto? ¿Cómo se puede ser "inculto" respecto a su propia cultura incorporada? A través de las respuestas a estas preguntas, lo que se juega es toda una cultura de la acción, de la reflexividad, del conocimiento y de la práctica.¹

Y no, no siempre somos espontáneamente "conscientes"² de (ni estamos en condiciones de hablar de) lo qué somos, de lo que hacemos y de lo que sabemos. Y es por eso que las ciencias del hombre y de la sociedad existen y tienen sentido. Si los actores fueran conscientes y capaces de hablar de lo que hacen tal como lo hacen, conscientes y capaces de hablar de lo que saben, los investigadores en ciencias sociales no tendrían ni rol ni función social específica: buenos instrumentos de grabación bastarían entonces para constituir un stock de saberes verdaderos sobre el mundo social.

Pero para salir del simple postulado (y de la mera creencia) filosófico de la "no conciencia" de los actores acerca de sus prácticas y de sus saberes, voy a esforzarme por situar en el funcionamiento del mundo social

1. Desarrollo esta teoría de la acción en *L'Homme pluriel*, *op. cit.*

2. Es obvio que cualquier actor (nunca reducible a un "autómata"), la mayor parte de las veces es globalmente "consciente" de lo que hace ("sabe" que está enseñando, comiendo, cocinando, leyendo o escribiendo), pero no puede ser "consciente" de todo lo que hace, de la forma en que lo hace, del conjunto de gestos, saberes y saberes-hacer que pone a obrar en su actividad, etc. Actúa sin tener necesariamente conciencia de sí como ser actuante. Acerca de este punto, véase J.-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, París, Hermann, 1995, págs. 39-42 [trad. cast.: *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Madrid, Alianza, 2005].

las razones de esa frecuente “no conciencia” y de la no menos frecuente distorsión entre lo que los actores hacen y saben, y lo que dicen hacer y saber. Es que, después de todo, si nos quedáramos en el orden de los postulados filosóficos o de los fundamentos antropológicos no discutidos e indiscutibles, encontraríamos tantos filósofos de la conciencia como de la no-conciencia (en su mayoría presentes por el lado de la tradición fenomenológica, de Husserl a Merleau-Ponty). Rigurosamente hablando, es imposible zanjar científicamente la cuestión a través de argumentos o citas filosóficas. En el pequeño juego de oposiciones de autores o de tradiciones, seríamos fatalmente conducidos, con un poco de honestidad intelectual, a terminar en empate. Uno puede entonces esforzarse en descomponer el problema de la “no-conciencia” contextualizándolo, es decir, refiriéndolo a sus condiciones sociales de posibilidad.³

DE LO INNOMBRADO A LO INSTITUIDO; DE LO IMPLÍCITO A LO EXPLÍCITO

En primer lugar, hay prácticas y saberes que no son catalogados de entrada, que no son clasificados como prácticas o saberes identificables como tales; como máximo, apenas si aprendemos a nombrarlos. Puede ser obvio, pero siempre hace falta recordar que los actores pueden hablar mucho mejor de lo que hacen y de lo que saben cuando tanto sus prácticas como sus saberes han sido designados, nombrados y distinguidos verbalmente dentro del conjunto continuo e infinito de prácticas y saberes. Entre la habilidad manual del artesano o del obrero que no necesariamente tiene nombre y un *corpus* de saberes y de saberes-hacer como el que constituye el saber médico, hay una gran diferencia. Cuando a unos y otros se les pregunta lo que “saben” y lo que “hacen”, aquellos cuyos saberes o sus saberes-hacer están objetivados (y por consiguiente claramente identificados desde el punto de vista social, y nombrados con alguna autoridad),⁴ tendrán mayor facilidad en “declarar” sus saberes y sus prácticas.

Desde ese punto de vista, las prácticas y los saberes se hacen más *visibles y declarables* en la medida que son claramente *sostenidos por insti-*

3. Sobre un punto —la diferencia entre lo que declaramos y lo que hacemos— hoy es posible referirse al trabajo precursor de Irwin Deutscher titulado *What we say/What we do. Sentiments & Acts*, Scott, Foresman and Compagny, Glenview, Illinois, Brighton, Inglaterra, 1973.

4. Tal como lo recordaba Émile Benveniste, la *autoritas* posee el poder de “hacer existir”. Véase É. Benveniste, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2. *Pouvoir, droit, religion*, Paris, Minuit, 1979, pág. 143.

tuciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares *específicos*, relativamente *autónomos*, son más visibles y designables como tales. Por ejemplo, si en el continuo de actividades se recortan sin dificultad las “prácticas laborales”, es porque existen fábricas, oficinas, empresas, etc., es decir, lugares y tiempos que autonomizan y con ello hacen visibles esas prácticas. De igual manera, si hoy es fácil hablar de “prácticas de esparcimiento” (por más que en la historia no haya sido siempre así, y el fenómeno siga siendo variable según el grupo social de pertenencia), es porque el mundo social separó tiempos y lugares específicamente consagrados a tal efecto (horas cotidianas por fuera de la jornada de trabajo o días no laborables que permiten frecuentar clubes o gimnasios, parques de entretenimiento, centros o asociaciones culturales, clubes vacacionales, etc.).

Si se le pregunta qué hizo entre las ocho y las doce de ese día, y el encuestado responde: “Estaba trabajando”, eso no quiere decir que todo lo que efectiva y realmente hizo dentro de ese horario hayan sido estricta y exclusivamente “prácticas laborales”. Pero definirá su actividad a través de lo oficial y explícito. Sólo después de muchas otras preguntas más precisas evocará eventualmente el hecho de haber tenido un sueño en vigilia relativo a sus próximas vacaciones, conversaciones informales con sus compañeros de trabajo, momentos en que leyó el diario, fotocopió o llenó formularios personales, etc. Algo de lo más natural, ¿no? Y sin embargo ese principio de borramiento de algunas actividades (no tan oficiales) es importante si se quieren entender los motivos de ciertos desfases entre lo que los actores hacen y lo que dicen hacer cuando se les pregunta qué hacen. De igual manera, si bien la escuela enseña “francés”, “matemática” e “historia y geografía”, los niños no aprenden en la escuela únicamente esos saberes oficiales. A veces aprenden a aburrirse en clase, a hacer trampa, a seducir a sus compañeros o a poner a prueba la autoridad del docente. Según el registro en que los pongamos, los alumnos interrogados hablarán de sus experiencias de sociabilidad o, a la

5. Es sabido que una de las particularidades de los alumnos con dificultad escolar es seleccionar los aspectos más “externos” de la vida escolar colectiva (disciplina, reglas o cadenas de actividades) y borrar las dimensiones cognitivas cuando se les pide contar una jornada escolar. Ellos evocan “los aprendizajes intelectuales y escolares a través de los programas, los comportamientos, las disciplinas vividas como formas institucionales en vez de ser pensadas como cuerpos de saberes”, y creen que “aprender en la escuela es escuchar a los profesores, levantar la mano antes de hablar, hacer los deberes, aprender las lecciones, aprender lo que hay que saber cuando se es estudiante, asistir a los cursos que se suceden a lo largo de la semana”, B. Charlot, É. Bautier y J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, pág. 148.

inversa, de situaciones, prácticas y saberes oficiales.⁵ La versión de la realidad que se obtenga dependerá de la forma en que se conduzca la entrevista y por lo tanto no hay continuidad natural de prácticas y saberes en acto en sus "declaraciones".⁶

Si se les pregunta sobre lo que "aprendieron" y sobre sus "saberes", los actores se referirán con más facilidad a todos los tiempos oficiales y explícitos de transmisión de saberes (la escuela y todo lugar explícitamente frecuentado para aprender una actividad o para adquirir una competencia: aprender danza, fotografía, dibujo, etc.) que a todo lo que aprendieron sin saberlo (en la frecuentación común de situaciones recurrentes de la vida familiar, amistosa o profesional).

En general, conservamos en mente los saberes surgidos de nuestros aprendizajes explícitos y casi no sabemos hablar de disposiciones cognitivas, evaluativas, afectivas, y demás, construidas no conscientemente a través de los lazos de interdependencia que nos vinculan a otros actores. Puede ser tan fácil declarar que sabemos leer, escribir y contar, o que somos capaces de resolver una ecuación de segundo grado, como también puede resultarnos difícil nombrar las competencias y las disposiciones construidas con independencia de cualquier *dispositivo pedagógico explícito*. En ciertas situaciones de socialización, el niño (y más tarde el adulto) es llevado a *construir* hábitos, disposiciones, saberes y saberes-hacer en el interior de marcos socialmente organizados, sin que realmente haya habido "transmisión" expresa (voluntaria, intencional).

Por eso, en muchas situaciones de aprendizaje informal de oficios, lo que se "transmite" no es un "saber", sino un "trabajo" o una "experiencia", como bien lo demostraron Geneviève Delbos y Paul Jorion en el caso de los trabajadores de las salinas: "¿Pero qué ve el niño? Al padre y la madre trabajando en la ciénaga. Ve gente trabajando, no ve 'saber' o 'conocimientos', ya sean éstos comunicados o abstractos, y en este último caso por un trabajo específico".⁷ Idéntica invisibilidad de "saberes" hay en la apropiación de puestos de trabajo por parte de obreros poco calificados de una empresa de fabricación y montaje de aparatos de refrigeración.⁸ Al escucharlos hablar de la manera en que ingresaron "brutalmente", sin preparación alguna, a sus puestos de trabajo, podría creerse que no se requiere ninguna competencia técnica, sino que sólo se trata de

6. Y se ve que la simple consideración de esa discontinuidad aleja necesariamente de las concepciones más intelectualistas del actor y la acción.

7. G. Delbos y P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, París, MSH, 1984, pág. 128.

8. B. Lahire, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993, págs. 33-56.

tener (o no tener) alguna disposición pragmática ("*saber arreglárselas*" o "*tener algo de buscavidas*"). Cuando los saberes y los saberes-hacer no son objetivados sino, al contrario, indisociables de los hombres (de los cuerpos) que los ponen en acción, el aprendizaje se hace únicamente por mimetismo (ver-hacer/hacer como) y en relación interpersonal. Lo importante es *estar en* lo que se hace y "*no tener la cabeza en otra parte*". Ningún saber aparece entonces como tal y los propios obreros consideran que el trabajo que hacen "*no es complicado*".

Puede reiterarse el análisis a propósito de muchas operaciones de socialización (sobre todo familiares) donde los niños encuentran, no contenidos de saber de los cuales apropiarse, sino formas de actividad, hábitos gestuales o lingüísticos, etc. Desde luego, el niño construye sus "estructuras cognitivas" gracias a su inserción en esas múltiples formas de vida social (y de juegos de lenguaje), pero no se compromete en esas prácticas para "aprender", "acumular saber" o "construir saberes y saberes-hacer".

Además, los niños siempre pueden constituir disposiciones (morales o culturales) "indeseables", dado el lugar que ocupan en la configuración de las relaciones familiares de interdependencia, y sin que nadie lo haya querido ni deseado. Angustias, complejos, desalientos o inhibiciones frente a determinadas situaciones, baja autoestima, bloqueos mentales y sensoriomotores, relación de ansiedad con algún tipo de tareas, etc., pueden "transmitirse" y venir a enturbiar o dificultar otras construcciones mentales o corporales. En todos estos casos, se hace difícil hablar de realidades no sabidas, es decir, de realidades corporales y mentales que se construyeron sin que lo supiéramos.

MEDIOS Y FINES; ACTIVIDADES PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

Se borran también con bastante facilidad todas las microprácticas o todos los microsaberes que entran en los marcos más amplios de las prácticas o de los saberes. Muchas veces, a esas microprácticas y esos microsaberes se los considera *medios* para alcanzar otros *finés*, elementos *secundarios* y *anexos* en el marco de actividades consideradas *principales*: por ejemplo, cuando el encuestado declara haber cocinado y no haber leído una receta de cocina o cuando dice haber armado un mueble y no haber leído un folleto con las instrucciones es porque en ambos casos la actividad de lectura se entiende como un medio para alcanzar un fin (preparar la comida, armar un mueble) y por lo tanto tiene estatuto de microactividad secundaria en el seno de una actividad principal.⁹ Lo mismo,

9. Una encuestada declaraba comprar algunas revistas de cocina y jardinería,

cuando un encuestado declara "haber ido a trabajar", es muy raro que relate espontáneamente que una vez al volante cambió x cantidad de veces de velocidad, que aceleró y cantidad de veces, que frenó z cantidad de veces, que se detuvo en la luz roja, escuchó la radio y pensó cómo transcurriría la reunión de trabajo prevista. Queda claro que la visibilidad de un saber, de una experiencia o de una práctica no depende sólo de su grado de legitimidad, sino también de su estatuto y de su modo de inserción en el curso de la acción.

A la pregunta "¿qué hizo usted...", los actores raramente responden describiendo al detalle sus múltiples y, en definitiva, innumerables actividades, y por lo general se conforman con mencionar los grandes continentes y los principales tiempos: levantarse, tomar el desayuno, darse una ducha, prepararse, salir para el trabajo, trabajar, almorzar, trabajar, salir del trabajo, volver a casa, etc. No entrarán en detalles acerca de sus actividades, a menos que el interrogatorio los obligue a profundizar en ello, es decir, a cambiar el foco del objetivo: describir qué consumieron en el desayuno, decir con precisión por dónde empiezan y por dónde terminan, si leen el diario o cualquier otra cosa durante ese tiempo socialmente atribuido al "desayuno", si lo aprovechan para hablar con su mujer y sus hijos, y de qué, etcétera.

Por eso, el sociólogo que estudie las prácticas "comunes" (entendidas como "no literarias") de escritura y lectura debe luchar constantemente contra los primeros recortes de las actividades sociales que tienden a borrarlas y hacerlas invisibles a los ojos de quienes las ejecutan: se trata de microprácticas de corta duración que entran en carácter de actividades secundarias en marcos de actividad sociales más amplios (actividades insertas en otras actividades) y que son medios que forman parte de la realización de fines extraescriturales.¹⁰ Aun cuando las preguntas estén cuidadosamente centradas en prácticas de escritura y de lectura, el pacto

"no para leer" sino "para hacer cosas". Para ella (licenciada en literatura clásica), "la verdadera lectura" es la lectura de novelas y ensayos que se basta a sí misma, que hace que se lea "por leer" y no por razones (fines) extratextuales. Véase B. Lahire, *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, Informe de investigación, Ministerio de Educación y Cultura, DRED, PPSH/Rhône-Alpes, septiembre de 1995.

10. B. Lahire, "Pratiques d'écriture et sens pratique", en M. Chaudron y F. de Singly (comps.), *Identité, lecture, écriture*, París, Éditions BPI/Centre Georges Pompidou, Études et recherche, 1993, págs. 115-130 y "Écrits hors École": la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture", en B. Seibel (comp.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, París, Le Monde Éditions, 1995, págs. 137-155.

tácito de las grillas de entrevista consistente en hablar de las prácticas de lectura y de escritura insertas en el marco de las diferentes actividades de la existencia cotidiana (compras, viajes, relaciones familiares o amistosas, economía doméstica, cocina, arreglos domésticos menores, televisión, etc.), muchas veces es roto por algunos encuestados (sobre todo en sectores populares) que no logran autonomizar esas prácticas: si el tema es la lista de mandados, terminan hablando de compras y gustos alimentarios en forma autónoma; si se trata de la lista de elementos provistos por la escuela que los niños tienen que llevar a clase, operan un deslizamiento desde el escrito a la realidad de la clase, comentando el acontecimiento; si se plantea el caso del programa de televisión impreso, hablan de los programas televisados. De ser así, el sociólogo debe recentrar las palabras de los encuestados sobre las prácticas (de escritura y de lectura) habitualmente no señaladas en ese tipo de situaciones. Que algunos de los encuestados rompan el pacto, y que el encuestador esté obligado a volver a llevarlos al tema de los actos de lectura y de escritura, muestra cierta resistencia respecto de esa disociación de las prácticas lingüísticas con relación a los dominios de práctica en cuyo seno se inscriben.

PRÁCTICAS Y RELATOS DE PRÁCTICAS

Mediante el uso de las estructuras narrativas que (habitual y culturalmente) tienen a su disposición, por lo general, los encuestados hablan de las cosas que hacen ("en general, hago esto y lo otro..."), sin entrar en detalles técnicos o en las modalidades concretas de sus prácticas. Es más fácil que digan "qué hacen" y no "cómo lo hacen", borrando con bastante sistematicidad los "detalles", es decir, los aspectos que consideran secundarios con relación a la intriga principal. Sean o no conscientes de ello, pesa en ellos la coerción narrativa de la selección de lo "principal" y lo "secundario":¹¹ si quiere ser "comprensible", el narrador siempre debe organizar su discurso a partir de una línea de intriga principal y dejar de lado los elementos que considere demasiado anexos.

A los fines del informe verbal de sus actividades y experiencias destinado a otras personas, la coherencia narrativa puede llegar a destruir lo que hace a la lógica (práctica) de las prácticas, sobre todo desde el punto de vista de su encadenamiento, de su sucesión real en el tiempo. Cualquier observador que disponga de medios de objetivación de las prácticas puede comprobar que los actores están tomados continuamen-

11. B. Lahire, "L'architecture des textes", *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., págs. 243-284.

te en numerosas actividades que se superponen, se cortan o se entremezclan. Cuando se les pide que digan lo que hicieron o vivieron, en la mayoría de los casos los encuestados realizan (sin saberlo) una formidable abstracción destinada a poner en orden y en forma una experiencia compleja y hacerla "comunicable".

Hay dos experiencias que permiten tomar conciencia del carácter relativamente arbitrario y opaco del trabajo de puesta en forma simbólica que comúnmente supone dar forma de relato: que los niños con grandes dificultades escolares no respeten esas formas de relato y la ruptura literariamente buscada por algunos novelistas que, haciendo uso de este recurso, consideran que muestran el aspecto convencional de las estructuras narrativas convencionales en que se basa la gran mayoría de las obras de ficción.

Relatos de niños de sectores populares

Cuando en el transcurso de una entrevista se le pide a un alumno de segundo grado que diga lo que hace por la tarde al volver de la escuela,¹² ese requerimiento que parece tan sencillo supone en realidad que el niño sepa ubicarse en el registro de lo recurrente, lo regular, lo habitual o lo general: ("En general, tomo la merienda, después hago los deberes, después me pongo a jugar, después como y me acuesto a las...") y que por lo tanto adopte una actitud hasta cierto punto "teórica" y clasificatoria respecto de su propia experiencia. Ahora bien, algunos no logran "sostener" ese tipo de registro y desarrollan discursos relativos a hechos particulares, contados en pretérito perfecto y que comportan detalles no correspondientes al tipo de discurso esperado: ("Un día, yo estaba con Fulano, y pasó una cosa así, así, y así...").¹³

Los relatos orales y escritos por niños pertenecientes a sectores populares urbanos y escolarizados en la escuela elemental son especialmente estigmatizados por la institución escolar.¹⁴ Esos relatos de acentos involuntariamente faulknerianos, sin cronología ni caída final que permitan

12. Fue lo que hice ante treinta niños en el marco de un estudio que dio lugar a la redacción de un informe de investigación ("Les Raisons de l'improbable, 'Heurs' et 'Malheurs' à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires", Informe de fin de la investigación, FAS, Distrito Rhône-Alpes y MAFPEN, marzo de 1993) y luego a la publicación de *Tableaux de familles*, op. cit.

13. Véase el 4º Retrato: "La situation difficile du 'petit dernier'", en B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., págs. 91-98.

14. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., págs. 243-284.

"el cierre" de la historia sobre ella misma; relatos repetitivos que alternan extrañamente "tiempos del discurso" (presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, futuro) y "tiempos del relato" (pasado simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto),¹⁵ que comportan numerosos implícitos acerca de los personajes, los lugares y los momentos en que se desenvuelven las acciones y que no se concentran en un acontecimiento en particular sino que muestran una serie de acontecimientos sin vínculos explícitos entre sí, que al oído escolarmente formado le resultan relatos confusos, incomprensibles e inconexos.

El hecho de que a una porción del alumnado de sectores populares le resulte difícil concentrarse en un acontecimiento o hecho particular, introducir o terminar su discurso, utilizar caídas formales (es decir, terminar la historia no sólo sobre el final "real" de una acción ("final del día", "de las vacaciones", "de la pelea", sino de un final que desanude la situación narrativa), con frecuencia hace que el oyente o el lector escolarizados se pregunten adónde quieren llegar esos niños y por qué cuentan una historia tal.

Sus relatos no están contruidos como pequeños universos autónomos de sentido que a la vez incluyen explícitamente la indicación precisa de lugares, momentos, personajes, objetos y el hilo conductor que brinde el "motivo" por el cual se cuenta la historia (lo cual demandaría centrarse en un acontecimiento y no inventariar hechos raramente enunciados en orden cronológico, sino muchas veces en función de recuerdos, evocaciones y asociaciones de ideas). Esos relatos no tienen la "forma correcta", es decir, la *coherencia* escolarmente esperada, e inevitablemente se los percibe como relatos *informes*, *incoherentes*, *incomprensibles*.

Esos discursos presentados en forma de yuxtaposiciones no explícitas de hechos, que a su vez no son explícitos desde el punto de vista, entre otros, de los lugares, momentos, personajes y objetos, invitan a preguntarse por su "razón de ser" (la yuxtaposición hace que no exista ninguna razón para que el discurso se detenga ahí donde el alumno decide terminarlo), fueron considerados por muchos investigadores como característicos de relatos producidos en la escuela por alumnos de sectores populares. Una de las particularidades de lo que el sociólogo inglés Basil Bernstein, especialista en educación, llamaba "código restringido" era "la incapacidad de circunscribirse a un tema definido durante un enunciado, lo cual facilita la desorganización del contenido de la información".¹⁶

15. H. Weinrich, *Le Temps, le récit et le commentaire*, París, Seuil, 1973 y É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, París, Gallimard-Tel, tomo I, 1982.

16. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, París, Minuit, 1975, pág. 40.

Si bien ningún acto de palabra puede realizarse sin presupuestos ni implícitos, como lo recuerda Erving Goffman,¹⁷ la escuela exige que el alumno hable y escriba precisando los momentos, los lugares, los personajes, los objetos y las acciones, a fin de que lo que diga pueda ser entendido por cualquier persona que no sepa nada de su pasado y del contexto de enunciación inmediato. Numerosos relatos orales de alumnos de sectores populares presuponen gran cantidad de cosas: la presencia de un auditorio en un contexto inmediato y el conjunto de las experiencias o los saberes más o menos compartidos por el auditorio. Las modalidades de sus discursos, en ocasión del relato, resultan de todos esos presupuestos a la vez. Cada fragmento de discurso cobra sentido con relación a una situación pasada o con relación a una situación imaginada y en una situación inmediata de enunciación (uso de gestos, mímicas, entonaciones, deícticos). Es por hacer referencia a lo anterior –lo visible inmediato, el pasado compartido (o utilizado como si se lo hubiera compartido), el saber compartido (o supuestamente compartido)– que el discurso puede funcionar por pequeñas pinceladas aparentemente sin relación entre sí (“los pensamientos enhebrados como perlas” de los que habla Bernstein) y que no hacen sino indicar, evocar, tocar ligeramente tanto por la mímica, el gesto, la entonación, la onomatopeya como por el verbo.

Subrayando las “elipsis” y “sobreentendidos” propios del lenguaje hablado, Joseph Vendryès escribía: “Lo que caracteriza el lenguaje hablado es que se limita a poner en valor las cimas del pensamiento; éstas emergen solas y dominan la frase, mientras que las relaciones lógicas de las palabras y los miembros de las frases entre sí o bien están marcadas en forma incompleta con el auxilio, si cabe, de la entonación y del gesto, o bien no están marcadas y deben ser suplidas por la mente”.¹⁸ Los diferentes enunciados verbales que componen los relatos escolarmente sancionados son como las ínfimas partes visibles de *icebergs* cuya mayor parte permanece invisible, presupuesta. Mientras se ignoren las partes sumergidas de los *icebergs* (la situación más global, el pasado, la experiencia vivida, etc.), y se busque una coherencia formal, interna entre los elementos del lenguaje (las pequeñas partes emergentes del *iceberg*), sólo podrá verse “pobreza”, “incoherencia”, incluso “patología” en esos discursos.

Véase también S. Michaels, “Narrative presentation: an oral preparation for literacy with the first graders”, en *The Social Construction of Literacy. Studies in Interactional sociolinguistics* 3, Universidad de California, Cambridge University Press, 1986, págs. 94-116.

17. E. Goffman, *Façons de parler*, París, Minuit, 1987, págs. 205-271.

18. J. Vendryès, *Le Langage. Introduction linguistique à l'histoire*, París, Albin Michel, 1968, pág. 168.

William Faulkner y la actualización de la ficción narrativa

Por el lado de la literatura, y siguiendo la estela de James Joyce, William Faulkner propone una escritura caracterizada por sus frases inacabadas (“Quentin, dice mamá, ten cuidado con... –Pero sí, por supuesto, dice Dilsey”),¹⁹ sus implícitos (los lugares no indicados, los personajes designados por pronombres, etc.),²⁰ sus series de acciones sin otra transición que los “y” y los “luego” (clásicamente estigmatizados por la escuela) y en un orden no forzosamente o demasiado cronológico.²¹ Faulkner reencuentra también mediante su trabajo de escritura las analogías prácticas, recordando, a la manera de Proust, que el presente de una historia está siempre preñado de todo el pasado reactivado por la analogía de las situaciones (una palabra, un ruido, un gesto o un perfume que hacen reencontrar sensaciones pasadas: por ejemplo, cuando Benjy oye, en boca de unos jugadores de golf, la palabra *caddie*, vuelven a la superficie todos los sentimientos que tenía respecto de su hermana Caddy).²²

Faulkner juega con lo implícito, con el encastre de acontecimientos, de historias más o menos homólogas, y recupera así las relaciones prácticas con el mundo, la sucesión de los “hacer” y de los “decir” en un orden que, privilegiando el desarrollo efectivo de las acciones por sobre su *pues-*

19. W. Faulkner, *Le Bruit et la Fureur*, París, Gallimard-Folio, 1988, pág. 29 [trad. cast.: *El ruido y la furia*, Madrid, Alfaguara, 2006].

20. “Yo había olvidado el vaso pero podía manos pueden ver dedos refrescados por el cuello de cisne invisible donde no se necesita el bastón de Moisés el vidrio buscar a tientas atención a no martillado en el cuello fresco y liso martillado frescor en el metal el vaso lleno, desbordando sobre los dedos sueño volcado con el gusto de sueño en el largo silencio de la garganta”, *ibid.*, págs. 207-208. En su prefacio de 1937, el traductor francés, Maurice Edgar Coindreau, proponía leer de la siguiente manera el inicio de este pasaje que pone en escena a Quentin levantándose de noche a beber un vaso de agua: “Mis *manos pueden ver*, mis *dedos son refrescados por el cuello de cisne invisible donde no es necesario el bastón de Moisés* para hacer brotar el agua. ¿Dónde está el *vaso*? Tengo que *buscarlo a tientas. Cuidado con no hacerlo caer del estante*, etc.”, M. E. Coindreau, “Préface”, *op. cit.*, pág. 15.

21. Tal como escribe Pierre Bourdieu: “Las investigaciones en apariencia más formales de Virginia Woolf, de Faulkner, de Joyce o de Claude Simon me parecen hoy mucho más ‘realistas’ (si esta palabra tiene algún sentido), más verdaderas antropológicamente, más cercanas a la verdad de la experiencia temporal, que esos relatos lineales a los que nos habituó la lectura de novelas tradicionales”, P. Bourdieu, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, París, Seuil, 1992, pág. 179.

22. W. Faulkner, *Le Bruit et la Fureur*, *op. cit.*

ta en coherencia narrativa, da sensación de incoherencia, de confusión. En efecto, el autor describe las acciones tal como éstas se le aparecen al personaje que las vive, lo cual le confiere a la situación un aspecto totalmente deshilvanado (una palabra es "cortada" por una acción que tiene lugar al mismo tiempo, y luego continúa). La descripción de la sucesión de actos y palabras más cercanas a su cronología efectiva (como lo haría un analista de conversación o un etnógrafo de gran precisión) da a leer un texto cuya coherencia habitual se deshace. Faulkner arroja luz sobre el carácter arbitrario de las estructuras narrativas clásicas, sobre todo escolares (con principio, desarrollo y final), que suponen elegir un solo hilo conductor, la organización textual de un acontecimiento principal (por eso las recomendaciones y evaluaciones escolares de tipo: "No perderse en detalles", "hablar de una cosa por vez", "no saltar de un tema a otro", entre otras). Las rupturas faulknerianas con relación a las estructuras convencionales de la narración fuerzan la reflexión sobre los principios de *puesta en coherencia* lingüística del mundo social.

El autor pone en evidencia las estructuras temporales que muchas veces son las que usamos en la vida cotidiana. Y, a través de su trabajo sobre la forma literaria, da cuenta del incesante pasaje (sin ruptura o transición formal en su escritura) de un acto a otro, de un acto a una palabra, de una palabra a un acto, de una palabra a otra (actos y palabras que se superponen aun sin estar atados por ningún lazo narrativo), que hacemos día a día como si nada. Pero llevándonos a encontrar extraña su escritura, molestando nuestras estructuras perceptivas, nuestros principios habituales de puesta en coherencia de los acontecimientos, Faulkner vuelve, al mismo tiempo, extraña la ingenua sensación consistente en encontrar normales y bien fundadas las ficciones narrativas que aprendimos, de cierta manera, contándonos a nosotros mismos bajo el efecto socializador de la escuela y de las muchas lecturas que hemos hecho. A través de la difusión de esas estructuras narrativas (pero también, y más lejos en el sistema escolar, de las estructuras disertativas, argumentativas, retóricas o lógicas), de esos *principios de puesta en coherencia* o de *puesta en forma del mundo* que la escuela intenta garantizar sancionando a quienes no usan las formas esperadas, lo que de algún modo se mantiene es el orden simbólico.

Como los relatos de los niños de sectores populares, pero en un lugar muy distinto del espacio social y además con legitimidad literaria, Faulkner impugna los principios de coherencia narrativa que pasaron al orden de lo "natural", de la evidencia. Él hace aparecer así el carácter artificial de lo que habitualmente pasa por ser la manera de presentar "lo real mismo".

Con mucha finura e inventiva literaria, Faulkner logra encontrar formas de decir de otra manera el curso del mundo, de volver ajenas a noso-

tros mismos las estructuras narrativas convencionales y de recordarnos que entre el orden del "hacer" y el orden del "relato del hacer" hay una gran distancia.²³

PERROS MÁS "PERROS"...

En cada dominio de prácticas existe siempre un polo más "representativo" de ese dominio que los otros, un polo en el que se piensa en forma más espontánea cuando se evoca el dominio y que por eso mismo impide ver el resto del dominio. Luc Boltanski mostró que en el momento de formación del grupo, los ejecutivos más "ejecutivos" eran aquellos que poseían las propiedades sociales más escasas y distintivas (diploma de la Escuela de Altos Estudios Comerciales, trabajar en marketing, publicidad o informática, tener un Mercedes o un BMW, etc.) y no los estadísticamente más representativos de entre ellos: "Es posible mostrar fácilmente que, así como existen 'rojos' más 'rojos' y 'perros' más 'perros' que otros, no todos los ejemplares formalmente incluidos en la categoría 'ejecutivo' constituyen de igual grado 'buenos ejemplos' de la categoría".²⁴

Los efectos de enmascaramiento de una parte de las prácticas debidos a la existencia de prácticas-pantalla son también visibles en materia de prácticas del escrito. Así, en las representaciones comunes, la escuela logró imponer su concepción de lo que es "leer" y lo que es "escribir". Y porque la escuela creó la equivalencia entre los términos "escribir" y "redactar" es que hoy algunos encuestados sólo pueden entender la pregunta: "¿Usted escribe?" como "¿usted redacta textos?", ubicando el campo de respuestas del lado de las letras, los textos literarios o el diario íntimo. Ahora bien, la mayoría de las escrituras caseras (listas, notitas, recordatorios o cuadernos de gastos) son escrituras atextuales, y en la mayoría de las veces desprovistas de toda sintaxis (en todo caso insertas en más amplios marcos de actividad). Tampoco es casual que lecturas no literarias, cortas, a veces escandidas o discontinuas, documentales o informativas, sean totalmente omitidas por los encuestados si no se procura rescatarlas a través de preguntas especialmente concebidas con tal propósito.²⁵ Imperceptibilidad de esas prácticas como "verdaderas prác-

23. Y eso, aun cuando el "relato del hacer", en tanto práctica, sea, por supuesto, también el del orden del "hacer".

24. L. Boltanski, *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, París, Minuit, 1982, pág. 466.

25. A.-M. Chartier, J. Debayle, M.-P. Jachimowicz, "Lectures pratiques et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en

ticas de lectura", *inmemorabilidad* y, también, *indeclarabilidad* en ocasión de encuestas culturales. Abrir un libro de física para hacer un ejercicio, no es leer; "releer" una clase para rememorarla o, llegado el caso, para aprender de memoria determinados pasajes, no es leer; seguir las indicaciones del folleto indicativo de un electrodoméstico, no es leer; tejer siguiendo las consignas de una revista especializada, no es leer; observar horarios de ómnibus/trenes en el tablero de la estación, no es leer; mirar nombres de calles o publicidades mientras viajamos en auto o en ómnibus, no es leer, y así sucesivamente. La escuela llama "lectura" a los actos de lectura ubicados en el marco de la enseñanza de la lengua, pero deja de llamarlos así cuando se trata de enseñanza de matemáticas, de historia y geografía o de tecnología.

Un mínimo de reflexividad sobre las encuestas concernientes a las lecturas estudiantiles²⁶ muestra claramente, por ejemplo, que los estudiantes más "literarios", aquellos que con mayor frecuencia que los demás leen libros *in extenso*, son los más favorecidos por ese tipo de encuestas: el formato (tipo y uso de impresos) de sus lecturas es el que mejor se presta a rememoraciones acerca de la cantidad de horas dedicadas a leer en la semana o el número de libros leídos. En cambio, los lectores más "científicos" y algunos otros del mismo tipo, son los peor ubicados en las entrevistas para hacer aparecer en las encuestas la especificidad de su modo de lectura, que no corresponde al formato clásico (el libro de ficción legítimo que se lee de principio a fin, a lo largo de varios días, con secuencias de lecturas lo suficientemente largas como para ser identificables y del que puede hablarse con amigos después de haberlo leído). Sabiendo que hoy los nuevos "herederos" tienen un perfil más bien "científico", es asombroso ver que sigan obsesionados (y dominados) por representaciones de "lectura literaria" tan alejadas de sus propias prácticas. Efectivamente, tal como están las cosas, la lectura entrecortada, discontinua, informativa, documental, rápida, técnica, etc., etc., a ojos de la mayor parte de los comentaristas-letrados, como también de quienes tienen esas prácticas de lectura, parece ser una "infralectura", una "sublectura" o una "no lectura".

Si verdaderamente se quiere acceder a las *prácticas* de lectura estudiantiles, se debe constatar la imposibilidad de atenerse a sus primeras declaraciones, que además, en ciertos casos, "les juegan en contra". Entender que "lo que dicen de lo que hacen y de lo que saben" depende

IUFM [Instituto Universitario de Formación Docente], en E. Fraisse (comp.), *Les Étudiants et la lecture*, PUF, Politique d'aujourd'hui, París, 1993, págs. 73-98.

26. Véase B. Lahire, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral", *Sociétés contemporaines*, N° 48, 2002, págs. 87-107.

fuertemente de las categorías de percepción (y designación) que hayan interiorizado en el curso de su socialización (sobre todo familiar y escolar) significa estar en condiciones de imaginar preguntas que realmente los ayuden a hablar de lo que hacen y saben.

LÓGICAS METADISCURSIVAS Y LÓGICAS PRÁCTICAS

Es posible haber aprendido maneras de decir o de pensar que en apariencia nos permitan hablar de nuestras prácticas, aunque sea en forma totalmente inadecuada. Por eso, son pocas las instituciones transmisoras de saberes que no acompañen el trabajo sobre los hábitos, y por ende sobre los cuerpos, con un trabajo de "transmisión" de marcos discursivos, ideológicos (discursos oficiales y temas de discurso prefabricados). Por ejemplo, reconocemos a los profesores de escuela recién recibidos en el hecho de que, con el mayor candor, pueden emitir discursos sobre sus prácticas sin vínculos con sus prácticas pedagógicas efectivas. Ese tipo de discursos contiene todos los lugares comunes pedagógicos de uso actual (*i.e.* "el niño en el centro del sistema", "la autonomía del niño", "el descubrimiento de las reglas por parte del niño") que pueden estar totalmente desconectados de las prácticas reales.

Todo pasa como si las ideologías pedagógicas o los discursos oficiales vivieran una vida paralela, autónoma y sin gran relación con las prácticas pedagógicas en acto tal como pudiera discernirlas un observador externo: disposiciones a creer y disposiciones a actuar relativamente heterogéneas (y, en ocasiones, francamente contradictorias) pueden cohabitar dentro de un mismo individuo.²⁷ Sólo que esos discursos sobre el oficio no se articulan tanto a esas prácticas (prácticas del oficio) como a prácticas identitarias colectivas: y de hecho sirven más para crear y mantener la ilusión de comunidad o de identidad colectiva (a veces generacional) que para orientar efectivamente las prácticas de clase. Tomarlos al pie de la letra, tomarlos por lo que pretenden ser (y decir) de buenas a primeras, es errarle a su verdadero contexto de pertinencia²⁸ y, por eso mismo, a la

27. B. Lahire, *Portraits sociologiques*, *op. cit.*

28. El antropólogo Jean Bazin escribía a propósito de observadores totalmente externos, que viendo un partido de fútbol ubicados junto a otros espectadores, quisieran entender de qué se trata: "Puedo solicitar de ellos no sólo informaciones sobre lo que hacen, sino comentarios interpretativos, apreciaciones, juicios de valor. Pero explicarle a un tercero todo el interés del fútbol no es asistir a un partido, ni tampoco comentarlo por radio, es jugarlo. Es otra acción, no es el sentido de la primera. Y si emitieran un discurso sobre deportes o religión,

verdadera función que cumplen. En casos así, constatar una diferencia o una contradicción entre los discursos y las prácticas, es, en definitiva, señalar la existencia de una doble realidad de la cual los actores no son conscientes: los discursos que sostienen y que presumiblemente toman por objeto las prácticas del oficio (maneras de hacer profesionales) en realidad remiten a muy distintas prácticas (identitarias); por su parte, las prácticas del oficio no necesariamente tienen palabras y marcos discursivos para decirse en la forma más adecuada posible. Por tal motivo, el sociólogo tiene un rol particularmente delicado que desempeñar: debe *ayudar* a los practicantes a decir sus prácticas con la mayor fidelidad a lo que realmente son.

EL TRABAJO DEL SOCIOLOGO

Frente a los diversos tipos de problemas que acabo de evocar, algunos sociólogos tenderían a encerrarse en la idea de una fractura radical e irreductible entre "lo que se hace" y "lo que se dice de lo que se hace". Podrían deducirse entonces dos variantes: o que ninguna encuesta basada en declaraciones de prácticas o relatos de experiencias (entrevistas o cuestionarios) es científicamente pertinente (una cierta radicalidad etnográfica) o que únicamente son accesibles y estudiables las puestas en forma discursivas y que ni siquiera vale la pena hacer otra cosa que un informe de los informes de sus actividades que hacen los actores, un relato de relatos, una explicitación erudita de puntos de vista "comunes". En el segundo caso, sería posible considerar que sólo una fenomenología social (o una sociología comprensiva) podría haber extraído todas las consecuencias lógicas de la fractura entre el orden del hacer y el orden del decir. Sin embargo, tanto en ésta como en muchas otras materias, seguir avanzando (aun sin certezas ni facilidades) es lo único que eventualmente puede conducir a encontrar nuevos caminos, nuevas maneras de hacer y de empezar a resolver los problemas. La comprobación filosófica y definitiva de la absoluta indisolubilidad de ese tipo de problemas lleva a todo tipo de perezas empíricas y dimisiones metodológicas. Ahora bien, en la práctica del oficio de sociólogo, y con todas las imperfecciones que ésta supone, se puede reducir considerablemente la distancia entre el "orden del hacer" y el "orden del decir sobre el hacer".

En primer lugar, cuanto más se conoce el objeto, más se aprende a

éste también tendría sus propias reglas, no va a ser el mismo según las situaciones, en familia o frente a un extraño, etc.", J. Bazin, "Questions de sens", en *Enquête*, op. cit., pág. 33.

conocer las preguntas que no se deben hacer y las que sí se deben hacer cuando se quiere observar o registrar algo más que el simple juego o efecto de las categorías de percepción dominantes. Puede imaginarse cuál sería el estado del conocimiento sociológico sobre las prácticas de escritura si el investigador se conformara con la respuesta: "*¡Ay, yo le tengo horror a escribir!*" a la (malísima) pregunta: "*¿Usted escribe?*". Entrevistas que según los encuestados deberían durar pocos minutos ("*Esto va a ir rápido: ¡yo no escribo jamás!*"), pueden durar horas... Lo mismo con las prácticas de lectura, tantas veces evocadas a lo largo de este texto, y que aparecen cuando se multiplican las preguntas precisas sobre situaciones variadas (preferibles a las muy generales).

Después es posible ocuparse de elegir el lugar donde va a desarrollarse la entrevista, que puede ser determinante para hacer renacer (o poner a buena distancia) las prácticas efectivas. Por ejemplo, los docentes entrevistados en el aula están en situación favorable para hablar de sus prácticas pedagógicas. Rodeados de todas las huellas de su actividad pedagógica efectiva (cuadernos de los alumnos, fichas, afiches, entre otros), están mejor *dispuestos* que en cualquier otra circunstancia, a hablar de sus prácticas profesionales cotidianas.

En suma, cualquier diseñador de cuestionarios puede tener el cuidado de omitir preguntas que lleven al encuestado a abandonar sus lógicas prácticas y pasar a las lógicas discursivas que utiliza cuando se trata de una presentación más "formal", "pública" u "oficial". A la inversa de una sociología (muchas veces implícita) de los "valores", las "representaciones" y las "opiniones", que sigue siendo abstracta en todo momento de su práctica (entrevistas que recogen las cosas que los encuestados "piensan", las "opiniones" o "representaciones" de éstos sobre el tema que preocupa al sociólogo, teoría que privilegia la "filosofía" de los primeros, sus declaraciones generales, explícitas y sin referencia a ninguna situación práctica en particular), una sociología que procure entender las prácticas y saberes efectivos debería poner la mirada, a falta de poder observar directamente las prácticas (sobre todo en el universo familiar), en la enunciación de situaciones, regulares o excepcionales, pero siempre particulares. Se trata de hacer hablar a los encuestados de situaciones prácticas, no de pedirles que "expresen sus representaciones". Claro que, una vez más, proceder así supone un buen conocimiento previo de las situaciones posibles.

El problema no reside entonces en ignorar lo que sabemos y hacemos, sino en que no siempre disponemos de buenos marcos (conceptuales y lingüísticos) para hablar de lo que hacemos y sabemos. En ese punto es donde el sociólogo interviene útilmente, permitiéndoles a los actores recuperar el dominio de lo que saben y hacen, anulando efectos de "marcos erróneos", categorías de percepción parásitas y recortes culturales habi-

tuales que impiden descripciones adecuadas (entre una serie de descripciones virtuales posibles) de lo que se sabe y lo que se hace. Proponer marcos más adecuados, evitar y desarmar los efectos negativos de determinadas categorías perceptivas o de las estructuras narrativas, ayudar al encuestado a "parir" una experiencia que posee en situación práctica, pero que comúnmente no logra formular, es tarea del sociólogo que estudia las prácticas y sus lógicas específicas.

Desde luego, los actores hacen lo que hacen y saben lo que saben mejor que cualquier otro. Y sin duda son los mejor ubicados para decir lo que hacen y saben. Pero raramente disponen de los medios de percepción y expresión que les permitan brindar espontáneamente esas experiencias. Si está bien hecho, el trabajo del sociólogo, que requiere del concurso y la confianza del encuestado, consiste en darle a este último los medios para que diga cosas que, sin él, no encontrarían (o les costaría mucho encontrar) su camino de visibilización.²⁹ "Parto", "mayéutica", "trabajo" (de rodeo, de astucia, de condicionamiento) sólo entendible si se tiene en cuenta el *efecto de filtrado* de las estructuras culturales de percepción y expresión.

Tal como lo enuncié al comienzo, lo que se juega en estas cuestiones es una teoría de la práctica, de la acción, del conocimiento y de la reflexividad. Si, como hacen algunos representantes de corrientes subjetivistas en ciencias sociales, se pensara que "todo individuo es siempre el mejor ubicado para poner a la vista sus propios saberes a través del informe y la exposición que hace de sus propias prácticas",³⁰ no sería pertinente entonces concebir la intervención del sociólogo como un *trabajo* o una *construcción* complejas.

A decir verdad, el peor de los servicios que puede brindársele a un practicante (cualquiera sea) es hacerle creer que puede *decir* fácilmente lo que *hace* y que estrictamente no existe ninguna diferencia notable entre esos dos órdenes, haciendo caso omiso de todos los obstáculos culturales (lingüísticos, discursivos, institucionales, contextuales, etc.) que, objetivamente, impiden que ese tipo de tarea enunciativa se lleve a cabo con éxito. El "peor de los servicios", porque la posición, en apariencia más generosa y democrática, del sociólogo que les dice a los actores: "Ustedes saben decir mejor que yo, y sin necesidad de que los ayude, lo que hacen

29. Un ejemplo de relación de confianza y ayuda a la expresión de experiencias puede leerse en el excelente libro de Younes Amrani y Stéphane Beaud, *Pays de malheur! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, París, La Découverte, 2001.

30. P. Pharo, *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*, París, CERECQ, 1985, pág. 17. Véase el capítulo 4 de este libro: "Esplendores y miserias de una metáfora: 'La construcción social de la realidad'".

y saben acerca del mundo", en el fondo es la que menos respeta a quienes en ocasiones pretenden no querer considerar "idiotas culturales". Irrespetuosa (e irresponsable) por desconocer (o no querer ver) los efectos de negación, silenciamiento, ceguera, postergación o inhibición que el mundo social (particularmente por medio de las categorías perceptivas interiorizadas) ejerce, sin que ellos lo sepan, sobre los actores.