

Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples

Childhood and Youth: Socialization Periods Subjected to Multifold Constrictions

Enfance et adolescence: des temps de socialisation sous contraintes multiples

Bernard LAHIRE

École Normale Supérieure LSH –Lyon–. Directeur du GRS –UMR 5040 CNRS–
Bernard.Lahire@ens-lsh.fr

Recibido: 22 de Junio de 2006

Aceptado: 4 de septiembre de 2006

Resumen

La infancia y la adolescencia son periodos de la vida a los que los sociólogos no han prestado atención. Sin embargo, la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son momentos constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar a los individuos de forma duradera. Una investigación centrada en una amplia serie de estudios de casos muestra que estamos ante un tiempo de socializaciones múltiples en el cual se hace sentir la influencia conjunta –y, en ocasiones, contradictoria– de la familia, del grupo de pares y de la institución escolar. Pensar sociológicamente a los niños y a los adolescentes exige comprender su lugar en el seno de los diferentes contextos, familiar, amistoso y escolar –infantil o adolescente–, y no definirles a partir de lo que llamamos la “cultura juvenil”. Tomando como punto de partida la pluralidad de los marcos de socialización en los que evolucionan los niños y los adolescentes, el artículo concluye apuntando los riesgos de una parcelación de los objetos de investigación. Pues si el sociólogo separa en exceso los problemas estudiados –escuela, familia, ocio, cultura, medios, sociabilidad, etc.– pierde la oportunidad de alcanzar lo que constituye la especificidad de las situaciones infantiles o adolescentes.

Palabras clave: infancia y adolescencia, pluralidad de los marcos de socialización, vida bajo una triple constricción, hiper-especialización.

Abstract

Childhood and adolescence are life periods neglected by sociologists. However, time of primary socialization and the first stages of secondary socialization are constitutive times of primary men-

tal and behavioral dispositions which are going to influence individuals durably. A research based on a long series of case studies shows that it is a time of multiple socialization when conjoined, and sometimes contradictory, influences of family, friends and school makes it felt. Thinking sociologically children and teenagers suppose to catch their place into the different contexts –family, group of friends, school– instead of defining them exclusively by a so-called « youth culture». In its conclusion, the article concludes emphasizing the risks of research objects parcelling: dividing excessively the problems he is studying –school, family, leisure, culture, media, sociability, etc.–, sociologist has no chance of understanding the specificity of juvenile situations.

Key words: childhood and adolescence, plurality of socialization's frames, life under triple constraint, hyper-specialization.

Résumé

L'enfance et l'adolescence sont des périodes de la vie qui ont été négligées par les sociologues. Pourtant, le temps de la socialisation primaire et les premières étapes de la socialisation secondaire sont des temps constitutifs des premières dispositions mentales et comportementales qui vont marquer durablement les individus. Une recherche portant sur une longue série d'études de cas montre que l'on a affaire à un temps de socialisations multiples où se fait sentir l'influence conjointe, et parfois contradictoire, de la famille, du groupe des pairs et de l'institution scolaire. Penser sociologiquement les enfants et les adolescents, c'est donc saisir leur place au sein des différents contextes familial, amical et scolaire, plutôt que de chercher à les définir exclusivement à partir de ce que l'on appelle la «culture jeune». L'article se conclut en pointant les risques d'une parcellisation des objets de la recherche. Car à trop diviser les problèmes étudiés –école, famille, loisirs, culture, médias, sociabilité, etc.– le sociologue perd toute chance de saisir ce qui fait la spécificité des situations juvéniles.

Mots clefs: enfance et adolescence, pluralité des cadres de socialisation, vie sous triple contrainte, hyper-spécialisation.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Lugar central de la familia y socializaciones concurrentes. 3. Socialización, re-socialización. 4. La “juventud” o la vida bajo una triple constricción. 5. La hiper-especialización de los sociólogos como obstáculo al estudio de los hechos sociales. 6. Referencias bibliográficas.

Para comprender a un individuo, hay que conocer los deseos predominantes que aspira a satisfacer. –...– Pero estos deseos no están inscritos en él previamente a toda experiencia. Se constituyen a partir de la más tierna infancia bajo el efecto de la coexistencia con los demás. (Elias, 1991).

1. Introducción

La infancia y la adolescencia son períodos de la vida que han sido en gran medida desatendidos por los sociólogos, mientras que los psicólogos se han ocupado mucho más de ellos y se han convertido, con los médicos, en los

expertos más influyentes en la materia. Sin embargo, el momento de la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son épocas particularmente importantes para la conformación social de los individuos; unos períodos que son constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar muy duraderamente a los individuos¹.

Pues, se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia –y en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares –unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud– y de la institución escolar. Por consiguiente, pensar sociológicamente a los niños y los adolescentes implica comprender su lugar en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, en vez de intentar definirles exclusivamente a partir de las prácticas mediante las que procuran distinguirse de los adultos –padres y profesores especialmente–. En efecto, muchos investigadores contemporáneos tienen tendencia a abordar la especificidad cultural de los niños y adolescentes fijándose únicamente en las prácticas y la cultura llamada “joven” –cultura infantil, pre-adolescente y adolescente–. Es así cómo los niños y adolescentes se auto-definen espontáneamente en la mayoría de las ocasiones, de acuerdo con una lógica de identificación por oposición –ellos/nosotros, viejos/jóvenes, “anticuado”/ “en la onda”, etc.–. Pero borrar el rol –y el peso– de las “herencias” familiares y de las “transmisiones” escolares, supone negar unos aspectos importantes de la realidad social y hacer incomprensibles las diferenciaciones en el seno de estas clases de edad.

En continuidad con un vasto campo de investigación sobre las prácticas culturales de los franceses (Lahire, 2004), un programa de estudio sobre las prácticas culturales de los niños y adolescentes² me ha permitido iniciar el análisis de una amplia serie de casos individuales –n=80–, seleccionados en

¹ Es lo que se constata estadísticamente cuando se mide el impacto del origen social –burdamente evaluado a partir de la categoría socio-profesional de los dos padres– sobre un sinnúmero de ámbitos de la vida social.

² Este programa científico, iniciado en diciembre de 2003 y que debería acabar en 2008, incluye el tratamiento de una amplia encuesta longitudinal –director de investigación: Christine Détrez– y una larga serie de estudios de casos de los que soy responsable.

función de algunos de los grandes criterios sociológicos –edad, sexo, origen social y situación escolar–. El interés de estos estudios de casos radica en que permiten retratar unas configuraciones sociales que ponen en escena a niños y adolescentes –escolarizados en CM2, en 5° y en 3°–³ situados en el punto de intersección entre el universo familiar, el grupo de pares y el universo escolar. El objetivo consiste así en comprender que el abanico de comportamientos y de gustos culturales de cada individuo sólo es inteligible si tomamos en cuenta la constricción *combinada* de las redes de interdependencia familiares, amicales y escolares, más o menos armoniosas o contradictorias.

La personalidad cultural del niño o del adolescente, sus “preferencias” y sus prácticas, sus acciones y reacciones, son incomprensibles fuera de las relaciones sociales que se tejen, entre él y los demás miembros de la constelación social en la que está inmerso. En efecto, el niño, luego adolescente, constituye sus disposiciones mentales y comportamentales a través de las formas que toman las relaciones de interdependencia con las personas que le rodean de modo más habitual y duradero. No siempre “reproduce” directamente las maneras de actuar de su entorno, sino que conforma su propia modalidad de comportamiento en función de las diferentes configuraciones sociales en las que está inserto. Sus acciones han de pensarse como reacciones que “se asientan” relacionalmente sobre las acciones de los diferentes actores de estas constelaciones sociales que, sin saberlo, dibujan, trazan unos espacios de comportamientos, gustos y representaciones posibles para él.

Paradójicamente, mientras que las prácticas y el consumo cultural de niños y adolescentes se han convertido en verdaderas partes del mercado –sea en el ámbito literario, musical, cinematográfico, etc.–, el interés científico por estas prácticas y su gran diversidad es todavía muy escaso (Octobre, 2004). Sin embargo, la cuestión de la democratización cultural, que está en el centro de las políticas públicas, y que sigue siendo objeto de numerosas encuestas sobre la población de 15 años y más, se plantea desde la más corta edad; parece, pues, urgente comprender el origen y la construcción de las desigualdades sociales respecto al acceso a la cultura, desde las primeras etapas de su formación.

³ La clase de CM2 –‘*cours moyen deuxième année*’– es el último curso de la escuela primaria –los niños que no tienen retraso tienen entonces 10 años–. Las clases de 5° –niños de 12 años– y de 3° –niños de 14 años– corresponden respectivamente al 2° y 4° año del *collège*. Se ha entrevistado a los niños y los adolescentes en su domicilio, y sin estar presentes los padres.

2. Lugar central de la familia y socializaciones concurrentes

En sociología, la noción de socialización designa el movimiento mediante el cual la sociedad modela a los individuos que viven en su seno. Si tomamos a los individuos como punto de partida, podemos decir por consiguiente que la socialización es el proceso por el que un ser biológico se transforma en un ser social propio de una sociedad determinada. En este sentido, las sociologías durkheimianas y weberianas, que con demasiada frecuencia oponemos por razones de comodidad pedagógica, comparten el mismo gran objetivo: comprender cómo unas formas de relaciones sociales, más o menos duraderas, fabrican “tipos de hombres” diferentes (Max Weber), unos “seres sociales” adaptados a una sociedad y, de manera aún más precisa, a los “entornos especiales” a los cuáles están destinados (Émile Durkheim). Como sociólogo de las religiones dedicado a dar cuenta de los modos de producción y de reproducción de las creencias, Weber ha analizado detenidamente, por ejemplo, el carácter sistemático y metódico del entrenamiento ético que las sectas ascéticas han impuesto a sus miembros. Durkheim, en lo que a él respecta, se ha centrado más en el rol de la familia y de la escuela, al definir la educación como “una socialización metódica de la generación joven” (Durkheim, 1938).

A pesar de que los estudios sobre la socialización no han llegado nunca a organizarse como un sector especializado de la sociología, son numerosos los sociólogos que, desde los grandes fundadores de la sociología, han intentado comprender cómo las experiencias socializadoras más variadas se sedimentan en formas más o menos duraderas de ver, sentir y actuar —propensiones, inclinaciones, formas de ser persistentes, costumbres, *ethos*, *habitus*, disposiciones, perspectivas, etc.—, y cómo estos productos del pasado incorporados por los socializados determinan en parte sus acciones y reacciones.

Sabemos que las diferentes etapas de socialización en la vida de un individuo no son equivalentes. Así, la sociología se ha esforzado en diferenciar los tiempos y los marcos de la socialización separando, en particular, el período de socialización llamado “primario”, esencialmente familiar, de todos los que siguen y que denominamos “secundarios” —escuela, grupo de pares, universos profesionales, instituciones políticas, religiosas, culturales, deportivas, etc.—. Esta distinción es importante en cuanto que recuerda que, durante las primeras etapas de la socialización, el niño incorpora —en una dependencia socio-afectiva extrema de los adultos que le rodean— “el mundo, el único mundo existente y concebible, el mundo *a secas*” (Berger y Luckmann,

1966) y no un universo percibido como relativo. La imposibilidad de tomar conciencia de las influencias socializadoras es tanto mayor cuanto que la socialización es precoz y sin comparación posible. En *El sentido práctico*, Pierre Bourdieu (1991[1980]) hablaba a este propósito de “amnesia de la génesis”. El hecho de que la socialización familiar sea a la vez precoz, intensa, duradera y, al menos durante un tiempo, sin competencia, explica el peso del origen social –incluso aproximativamente aprehendido a partir de la categoría socio-profesional de los padres– sobre un gran número de comportamientos o de preferencias estudiados –escolares, profesionales, culturales, deportivos, alimenticios, estéticos, etc.–.

Incluso a pesar de mantener cada vez menos frecuentemente el monopolio de la educación infantil, la familia no queda nunca inerte ante otros marcos socializadores potenciales: puede ser más o menos controladora en materia de “frecuentaciones” y de salidas –vigilando la composición del grupo de pares que se pueden frecuentar y limitando el tiempo pasado fuera de todo control familiar–, ejercer un rol de filtro en materia de programas televisivos y, más generalmente, desempeñar un trabajo soterrado pero permanente de interpretación y de enjuiciamiento con respecto a todas las esferas de la vida social. Incluso los profesionales de la infancia y la adolescencia –profesores, pediatras, psicólogos, dietistas, trabajadores sociales, etc.– participan en la socialización de los niños sólo por la mediación de la familia que tiene muy a menudo el poder de “tomarlo” o de “dejarlo”, de resistir más o menos conscientemente a las demandas externas y de retraducir las normas sobre la educación de los niños que se le intentan imponer más o menos explícitamente. Durkheim ya había subrayado, en *De la división del trabajo social*, el carácter total y envolvente del universo familiar que, a diferencia de la corporación profesional por ejemplo, forma

una especie de sociedad completa, cuya acción se extiende tanto sobre nuestra actividad económica como sobre nuestra actividad religiosa, política, científica, etc. Todo lo que hacemos que tenga un poco de importancia, incluso fuera de la casa, tiene en ella su eco y provoca reacciones apropiadas. (Durkheim, 1982[1893]: 20).

Por esta razón, los sociólogos de la juventud que creen poder vislumbrar hoy en día un debilitamiento, incluso un hundimiento, de los determinismos familiares –y escolares– en beneficio de la influencia de los pares (ver en particular Pasquier, 2005) son desmentidos tanto por los datos estadísticos –que continúan mostrando el peso de las socializaciones familiares en el acceso y la rela-

ción con los diferentes registros culturales— como por los estudios de casos que enseñan los efectos a distancia de la familia sobre la constitución de los grupos de pares. En efecto, el capital económico y el capital cultural parentales —y especialmente el volumen y la naturaleza del capital escolar poseído por los padres— tienen consecuencias sobre el tipo de barrio habitado —muy homogéneo o más mixto socialmente —, el tipo de escuela frecuentada —su composición social—, el tipo de trayectoria escolar llevada a cabo por el niño, el tipo de clase frecuentada y, en consecuencia, el tipo de amigos que los niños y adolescentes pueden hacerse ya que una gran parte de amigos potenciales se reclutan en el vecindario inmediato y entre los compañeros de clase.⁴

3. Socialización, re-socialización

Pero la distinción entre la socialización primaria y la secundaria no está exenta de problemas. Conduce a menudo a representarse la trayectoria individual como un paso desde el universo familiar homogéneo, constitutivo de las estructuras mentales y comportamentales más fundamentales, a los múltiples universos sociales que frecuenta un ser social ya constituido y que resiste a las fuerzas tendentes a modificarle.

El peso particular de las primeras experiencias se debe a que el habitus tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre las nuevas informaciones, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, aquellas que puedan cuestionar la acumulación acumulada y, sobre todo, evitando la exposición a tales informaciones. (Bourdieu, 1991[1980]: 105).

Ahora bien, distintos hechos empíricos vienen a contradecir este esquema. Para empezar, la homogeneidad del universo familiar se presupone con demasiada frecuencia pero se demuestra raramente. Sin embargo, la heterogeneidad —ya sea relativa o lleve a las contradicciones o a los conflictos más exacerbados— está siempre irreductiblemente presente en el núcleo de la configuración familiar, que no es nunca una “institución total” de socialización (Lahire, 1995). Por otra parte, la sucesión primaria-secundaria es a menudo cuestionada por la acción socializadora muy precoz —y, en algunos casos, cada vez más

⁴ Al reunir a los niños en función de la edad —y el grado de éxito escolar—, la escuela ha contribuido históricamente a la creación de sociabilidades juveniles que pueden organizarse en parte en torno a valores contra-culturales. Si las lógicas de la sociabilidad juvenil escapan ampliamente al control de la institución escolar y pueden orientarse hacia registros culturales y lúdicos anti-escolares, no por ello dejan de estar ligadas a sus orígenes escolares como marco que posibilita estas sociabilidades y como marco *respecto al que* se definen los tipos de ocio juvenil.

precoz— de unos universos sociales distintos del ámbito familiar o de actores extraños al mismo. Es el caso de la experiencia de la nodriza, de la guardería o de la escuela infantil. Así, no se puede hacer como si los programas de socialización implícitos de estos diferentes actores o universos sociales fueran forzosa y sistemáticamente armoniosos respecto al universo familiar. Un niño al que se lleva muy pronto a una guardería, aprende desde los primeros meses de su vida que no se espera lo mismo de él y que no se le trata de manera idéntica “aquí” y “allí”. Peter Berger y Thomas Luckmann (1984[1966]) evocando el caso de un aya que provenía de un mundo social muy diferente del de los padres del niño, hablaban incluso de la posibilidad de una “socialización deficiente”, debida a “la mediatización de mundos agudamente discrepantes realizada por otros significantes durante la socialización primaria” (Opus cit., 210). Es obligado constatar que la experiencia de la pluralidad de los mundos, en sociedades complejas, es muy probable que sea precoz.

Finalmente, aunque la naturaleza de los marcos socializadores “secundarios” adquiridos por los individuos dependa en parte de disposiciones sociales previamente constituidas en el seno de la familia, las numerosas investigaciones desarrolladas sobre las trayectorias individuales demuestran que no podemos obviar nunca su propio poder de inflexión o de modificación más o menos fuerte de los productos de la socialización pasada, ni tampoco su capacidad de inducir nuevas disposiciones mentales y comportamentales en aquellos que, voluntaria u obligatoriamente, los frecuentan de forma duradera. Esto se verifica tanto a nivel de las experiencias escolares, de los universos profesionales, de las redes de sociabilidad y del marco de la vida conyugal, como de las instituciones deportivas, religiosas o políticas. Incluso cuando se dan en condiciones socio-afectivas diferentes, las socializaciones calificadas como secundarias pueden replantear más o menos profundamente el papel central de la socialización familiar. Por ejemplo, los casos de “desclasados sociales”, tanto hacia ‘arriba’ como hacia ‘abajo’, muestran que, según el ámbito de prácticas considerado, los individuos pueden poner en marcha bien unas disposiciones adquiridas en la familia o bien unas disposiciones adquiridas en el marco escolar o profesional (Hoggart, 1988). Dicho de manera más general, el estudio de casos en los que ha habido grandes rupturas biográficas o cambios significativos de roles sociales —antiguos prisioneros, ex-prostitutas, transexuales, antiguos miembros de órdenes religiosas, etc.— pone claramente de manifiesto que el trabajo de socialización y de re-socialización es un proceso continuado a lo largo de toda la vida (Ebaugh, 1988).

A fin de cuentas, la cuestión del tipo de estructuración de las diferentes experiencias socializadoras en cada individuo depende del carácter más o menos heterogéneo u homogéneo de estas experiencias. Los individuos de sociedades altamente diferenciadas, que viven en un régimen en el que los sistemas educativos compiten entre sí y están confrontados más o menos precozmente a normas socializadoras muy diferentes, tienen una mayor probabilidad de constituir un patrimonio de disposiciones incorporadas heterogéneas, incluso a veces contradictorias, que los individuos que viven en sociedades tradicionales, demográficamente más restringidas e infinitamente menos diferenciadas (Lahire, 1998, 2004).

4. La “juventud” o la vida bajo una triple constricción

La tendencia substancialista que lleva a hacer del “adolescente” –“del joven” o “de los jóvenes” en general– una entidad cerrada sobre sí misma, una especie de pueblo insular, con su cultura, su lenguaje e identidad propias, es muy grande, tanto en los discursos comunes como en los discursos pretendidamente sabios. Un ejemplo casi caricaturesco de esta propensión esencialista es aportada por Paul Yonnet en su obra titulada *Jeux, modes et masses* cuando escribe con respecto a la “gente adolescente”:

En suma, podemos constatar, después de treinta años, que el movimiento adolescente se ha constituido como grupo separado, suficientemente autónomo; habiendo roto con el grupo de adultos que toma las decisiones mediante la despolitización activa, se ha organizado musicalmente alrededor del rock, su verdadera conciencia de clase, cultura mayor de nuestra época. Como clase ascendente, se ha convertido en un grupo que decide en numerosos ámbitos, en los que ahora dicta la moda y los comportamientos “a la moda” –“in”–. Como grupo que fue primero completamente contaminado por las expectativas de roles procedentes del mundo adulto, ha dado la vuelta a la situación en beneficio propio y actúa a su vez contaminando permanentemente los gustos, las ideas y las conductas sociales de los grupos de más edad –contaminación por supuesto facilitada por el pasado adolescente de los jóvenes adultos–. Sin embargo falta mucho para que los adultos comprendan claramente la realidad adolescente, y que ésta se muestre de manera transparente a la mirada ansiosa de sus mayores. Como cualquier grupo integrado –el de los negros americanos por ejemplo–, el movimiento adolescente sigue siendo un continente en parte sumergido, en parte prohibido e incomprensible para quien no pertenece a él. Sirva de prueba y de ilustración el sistema de comunicación muy peculiar, autónomo y en gran parte subterráneo, vehiculado por la cultura rock, para la cual el *feeling* tiene más importancia que las palabras, la sensación que las abstracciones del lenguaje, el clima que las significaciones brutales y que se presentan como racionales, valores todos que son extraños a los criterios tradicionales de la comunicación occidental, y que corren una cortina opaca y levantan una defensa impenetrable frente a las tentativas más o menos interesadas de los adultos. (Yonnet, 1985:185-186).

Un tal ensimismamiento de la adolescencia –igual que el de la infancia o, más ampliamente, de la juventud– es una consecuencia nefasta del hecho de definir la adolescencia por lo que se reivindica como *específicamente adolescente* –o joven–. Se caracteriza este período de la vida haciendo hincapié en los aspectos mediante los cuales los adolescentes procuran distinguirse de los otros –“niños” o “mayores”–. Pero al proceder de esta manera, se crea un retrato totalmente ficticio del adolescente. Así sólo se comprende la parte emergente y visible del iceberg y se deja en la sombra una gran parte de lo que hace –y define– la vida de los adolescentes. En efecto, tanto si se mide su importancia por el tiempo pasado en su seno o por el grado de coerción y de influencia, los universos familiares y escolares son al menos tan influyentes en la vida de los adolescentes como la llamada “cultura joven” –transmitida por los medios audiovisuales y la industria cultural y apoyada por los grupos de pares– que supuestamente les define (Patureau, 1992; Guy, 1995; Guy y Ripon, 1996; Chambaz, 1996).

El análisis de los perfiles culturales detallados de niños y adolescentes –entre 10 y 14 años– conduce a poner en duda el modelo de una definición cultural basada en el gusto personal reivindicado por los actores. En efecto, el estudio del conjunto de las prácticas infantiles y adolescentes, y no solamente de las preferencias culturales proclamadas, muestra que los gustos, las pasiones o preferencias están lejos de cubrir no ya la totalidad, ni siquiera la mayoría de las actividades o de los “consumos” culturales. Muchas prácticas o actividades culturales están relacionadas con circunstancias incitadoras, con ocasiones no deseadas o no organizadas, con obligaciones o constricciones vividas como leves –prácticas no escogidas, pero ligadas a su red de sociabilidad– o fuertes –prácticas escolares o familiares–.

Al reducir la “identidad cultural” infantil o adolescente al modelo de consumo cultural basado en el “gusto”, hacemos como si los individuos fueran reductibles a su ser-como-miembro-de-su-clase-de-edad, de la misma forma que se considera, en otros contextos, a los encuestados-adultos exclusivamente desde el punto de vista de sus gustos o de sus preferencias y como simples representantes de su clase social o de su fracción de clase. Sin embargo, para obtener una imagen un poco más exacta de lo que son los consumos y las actividades culturales, hay que reubicar a estos individuos demasiados abstractos –niños, adolescentes o adultos– dentro de la red concreta e influyente de sus lazos de interdependencia –escolares, familiares, de amistad–.

Miradas desde más cerca, las prácticas y consumos culturales están lejos de estar motivadas fundamentalmente por el gusto y la pasión personales: hay

prácticas obligadas por la escuela –o por la constrictión profesional para los adultos–, prácticas habituales pero llevadas a cabo sin especial interés, prácticas debidas al apremio de una circunstancia excepcional, el “acompañamiento” más o menos aceptado de alguien –padres, cónyuges, amigos–, las prácticas apreciadas dentro de límites temporales bastante estrictos –el tiempo de vacaciones, el tiempo de una fiesta, etc.–, prácticas por “simple” curiosidad, los consumos burlescos, “de segundo grado”, etc. Y si se focaliza demasiado en lo que gusta –o es preferido– o lo que está hecho con gusto, no nos damos los medios para comprender las dinámicas individuales que van desde la obligación, el bajo consumo o la simple costumbre sin entusiasmo alguno, hasta el gusto personal considerado como un elemento constitutivo de la “personalidad” de uno.

Oponiéndose a cualquier tipo de substancialización identitaria, la sociología debe por tanto esforzarse en *pensar relacionamente* una situación transitoria vivida en todos los grupos sociales, aunque diferentemente en función del contexto social y cultural de pertenencia, la situación escolar –naturaleza de la formación, nivel de excelencia– y el sexo. Sólo se puede aprehender los comportamientos de los que son designados por su edad –pero que en la mayoría de los casos están todavía escolarizados– situándoles dentro de una red de relaciones de interdependencia que es, a su vez, una red de constricciones y de influencias más o menos armoniosas o contradictorias.

Ni infancia ni vida adulta, el período adolescente, por ejemplo, sólo se comprende si se le sitúa en el punto de intersección de las constricciones escolares, las parentales –más o menos homogéneas– y las ligadas a la fraternidad o a los grupos de pares frecuentados –amigo/a/s o novio/a/s, cuyas propiedades sociales y culturales son más o menos homogéneas–. Incluso si los efectos de este último tipo de constricciones se expresan en la mayoría de los casos en términos de gusto personal asociado al deseo individual de autonomía, no por ello dejan de constituir unas constricciones objetivas que orientan los comportamientos. La “juventud” por tanto no es sólo una palabra (Bourdieu, 1980), sino *una condición de existencia y de co-existencia sometida a una triple constrictión, un régimen de vida con constricciones múltiples* que puede objetivarse como cualquier otro régimen de vida.

Aunque las cosas nunca se presentan de forma tan clara, se podría decir que todo ocurre como si cada niño o cada adolescente tuviera un problema muy complejo que resolver. En efecto, tiene que encontrar su lugar simbólico, a veces, entre sus padres y la escuela –sobre todo teniendo en cuenta que las pro-

puestas culturales de estas dos instancias de socialización son contradictorias—, y también en la mayoría de los casos, entre la escuela —globalmente asociada a los padres en el caso de los contextos sociales bien dotados escolarmente- y su grupo de pares —los gustos propios de su generación—. Debe, además, llegar a encontrar sus marcas en relación a la construcción de su identidad sexual —lo que supone tomar distancias con respecto a los gustos de su generación más frecuentemente asociados al otro sexo, y también a los de los miembros de su familia del otro sexo: madre y hermanas o padres y hermanos- y diferenciarse de aquellos niños y adolescentes a quienes gustan cosas demasiado diferentes. Sin embargo, huelga decir que “encontrar su sitio” no es nunca una necesidad personal o una exigencia histórica imperiosa —y misteriosa— que estaría en el origen de los comportamientos sino, efectivamente, el producto de una situación de inserción en un mundo social diferenciado —en función del sexo, la generación, la clase social, el tipo de interés cultural desarrollado por cada grupo o institución, etc.— y fundado sobre unas luchas, tácitas o explícitas, unas competencias simbólicas entre los diferentes grupos, subgrupos, instituciones, comunidades, luchas que tienen como objeto el monopolio de la definición legítima de los gustos y de las prácticas legítimas (Lahire, 2004).

Sea cual sea su origen social, los públicos más jóvenes viven en un régimen cultural caracterizado por constricciones múltiples, más o menos interiorizadas bajo la forma de costumbres y de gustos personales. En particular, componen sus programas culturales —de forma armoniosa o contradictoria y tensa— en función de tres grandes constricciones: constricciones —“presiones” sordas y difusas— del grupo de pares y en ocasiones de los miembros de la fratría —basadas la mayoría de las veces en los productos de la industria cultural y secundadas por los medios de comunicación— para estar “a la última” y participar en actividades comunes que no pertenecen al repertorio de las actividades clásicamente consideradas como legítimas —música y cine juvenil, discotecas, emisiones de televisión y series televisadas, video-consolas, etc.-; constricciones de la escuela en materia de prácticas culturales legítimas —literatura, teatro, museos, ciencias, etc.⁵—; constricciones culturales parentales —más o menos legítimas en función del capital cultural familiar—. Con respecto al conjunto de estas influencias culturales —escuela, familia, miembros

⁵ Por ejemplo, entre los 12-25 años —fuente: Ministerio de la Cultura, Dep. 1994—, el teatro (43%), el museo o la exposición de arte (43%) y el museo de ciencias o de historia natural (50%) son, ante todo, actividades practicadas con la escuela (Guy y Ripon, 1996: 410-414).

de la fratría, grupo de pares o amigos cercanos—, los datos de las encuestas ponen de relieve que la influencia en materia de salidas culturales se desplaza desde el par escuela-familia antes de los 15 años, hacia los/as amigos/as, novios/as o pareja/s entre los 20 y 25 años, pasando por los 15-19 años que están cogidos entre, por un lado, las incitaciones escolares y familiares y, por otro lado, el grupo de pares y la ‘pareja’ (Guy, 1995: 76).

En todos los casos, eludiríamos totalmente la variación de los comportamientos culturales de los niños y de los adolescentes —desde los que se viven como una constricción o una obligación hasta los más interiorizados en forma de gustos o pasiones personales— si no se abordaran teniendo en cuenta la variedad de los marcos socializadores que actúan sobre ellos y en los que inscriben sus acciones. Esta constatación muestra la necesidad de reflexionar sobre el recorte de los objetos de investigación en un universo sociológico cada vez más parcelado. Pues al dividir en exceso los problemas estudiados hay especialistas de la escuela, de la familia, del ocio, del deporte, de los mass-media, de la cultura, de la sociabilidad, etc. —se pierde totalmente la posibilidad de comprender lo que constituye precisamente la especificidad de las situaciones infantiles o adolescentes—.

5. La hiper-especialización de los sociólogos como obstáculo al estudio de los hechos sociales

El sentimiento de una especialización prematura de los investigadores en ciencias sociales ha sido experimentado por muchos sociólogos, y especialmente por Pierre Bourdieu, debido a la puesta en evidencia de los principios explicativos de las prácticas sociales. Escribía así en *Auto-análisis de un sociólogo* que su relativa dispersión científica —con sus disposiciones eclécticas—

era también una manera —un poco extraña, sin duda— de trabajar para reunificar una ciencia social ficticiamente fragmentada y de rechazar en la práctica la especialización que, impuesta por el modelo de las ciencias más avanzadas, me parecía del todo prematura en el caso de una ciencia que estaba en sus inicios.

Proseguía su argumento con un testimonio personal:

recuerdo especialmente la sensación de escándalo que me causo en el congreso mundial de sociología de Varna, la fragmentación de los grupos de trabajo en sociología de la educación, sociología de la cultura y sociología de los intelectuales, que llevaba a cada una de estas especialidades a dejar en manos de otra los verdaderos principios explicativos de sus objetos. (Bourdieu, 2006[2004]: 96).

Ahora bien, no es tan seguro que la sociología actual haya salido realmente de su status de “ciencia incipiente” como para poder permitirse entrecortar los objetos de la forma en que lo hace, en parcelas cada vez más pequeñas. Las demarcaciones son tanto más perniciosas para la comprensión sociológica cuanto que los ámbitos de las prácticas o las esferas de actividad así separadas por el analista mantienen lazos de interdependencia en la realidad a través de los individuos que pasan permanentemente del uno al otro y sufren sus fuerzas respectivas, a veces contradictorias. Y el problema es incluso mayor cuando estos ámbitos de prácticas o estas esferas de actividad se dan dentro de relaciones de competencia, de complementariedad o de compensación en la vida de los individuos. Sistematizando el estudio de la variación intra-individual de los comportamientos sociales, he podido así evidenciar que las prácticas sociales individuales resultan incomprensibles si no se reconstruyen los marcos de socialización y de influencia que pesan sucesiva, pero sobre todo simultáneamente, sobre los individuos en cuestión (Lahire, 1998, 2002). La ilustración de este tipo de hechos es particularmente flagrante cuando uno se da como objeto de estudio las prácticas culturales de los adolescentes (Lahire, 2004: 497-556).

Trabajar sobre las variaciones intra-individuales de los comportamientos y las actitudes obliga al sociólogo a extender su campo de observación para “llevar a cabo el seguimiento” de los mismos individuos en situaciones diferentes de su vida social –áreas o sub-áreas de prácticas, circunstancias diferentes de la práctica, etc.–. Cuando se estudia a los individuos en un contexto particular –cultural, escolar, familiar, deportivo, religioso, político, etc.- o en una dimensión particular de su existencia en tanto que consumidores de música o espectadores de películas, lectores, alumnos o practicantes de un deporte, etc.–, se corre el riesgo de caer en una generalización abusiva deduciendo del análisis de los comportamientos estudiados unas actitudes o unas disposiciones generales –a veces una “identidad” o una “cultura”– que a veces, sin embargo, sólo son pertinentes respecto a un área bien delimitada de las prácticas.

La división científica del trabajo invita casi “naturalmente” a los sociólogos a estudiar las prácticas de los individuos en un solo ámbito –sociología de la escuela, sociología de la familia, sociología de la pareja, sociología de la cultura, sociología de la lectura, sociología del arte, sociología del ocio, sociología del trabajo, sociología religiosa, etc.–. Se destaca el retrato del actor como padre o cónyuge, como deportista o creyente, como lector o

elector, etc. Ya es más raro que los sociólogos comparen los comportamientos de sus encuestados en dos escenarios diferentes, aunque suceda bastante a menudo entre los que –especialmente los sociólogos de la educación– se interesan por las contradicciones o por las diferencias culturales: prácticas idiomáticas de la familia o en el grupo de pares/prácticas idiomáticas escolares; forma de ejercicio de la autoridad parental/forma escolar de ejercicio de la autoridad, etc. (Bernstein, 1975; Labor, 1978; Lahire, 1993, 1995). Pero las investigaciones que sistematizan los interrogantes y hacen el seguimiento de los mismos actores en una serie relativamente amplia de contextos –áreas o sub-áreas de prácticas– son casi inexistentes.

Bien se ve que este estado científico de las cosas está directamente unido con el proceso de especialización de las investigaciones sociológicas, el cual también mantiene relación, por una parte, con el importante aumento del número de sociólogos desde los años 1960 y, por otra parte, con la forma en que los constructores oficiales de problemas sociales –particularmente, el Estado– delimitan la realidad social –Ministerio de la ciudad, de educación, de cultura, de la familia, del trabajo, de la justicia, de la salud, etc.– y financian parte de la investigación pública. La división excesiva del trabajo sociológico y la hiper-especialización de los conocimientos que deriva de ello pueden así obstaculizar el desarrollo de toda perspectiva de conjunto del mundo social, la comprensión de las estructuras invariantes que se despliegan en esferas de actividad muy diferentes, la puesta en evidencia de los principios explicativos de ciertos fenómenos, y también la comprensión de lo social a nivel de las variaciones intra-individuales de los comportamientos.

Nuestras investigaciones sobre las prácticas y preferencias culturales de los niños y de los adolescentes tienden a demostrar que no podemos pensarlas sociológicamente sin tener en cuenta los efectos conjuntos de los múltiples marcos o agentes de socialización que contribuyen a moldearlos y que influyen sobre su destino. Corroboran una intuición, típicamente sociológica, del psicólogo Henri Wallon que sostenía, en relación a los niños, que “varios medios sociales llegan a entrecruzarse en un mismo individuo e, incluso, entrar en conflicto” (Wallon, 1954: 5).

De forma más general, si el funcionamiento global del mundo social no es indiferente al hecho de que son los mismos individuos que actúan, piensan y sienten en contextos muy diferentes de la vida social, que viven las contradicciones de éstos pasando constantemente de un universo o de un sub-universo a otro, es por lo tanto importante que el sociólogo –sea cuál sea su

ámbito predilecto original— salga del atolladero de la hiper-especialización para dirigir su mirada comparativa hacia un abanico más amplio de prácticas y de situaciones. Es sin duda uno de los medios que le puede permitir reanudar las ambiciones de una sociología general sin recaer en las divagaciones de una filosofía social carente de base empírica.

Traducción: Maylis del Castillo

6. Referencias bibliográficas

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas

1984[1966] *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BERNSTEIN, Basil

1975 *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.

BOURDIEU, Pierre

2000[1980] “La ‘juventud’ sólo es una palabra”. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

1991[1980] *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

2006[2004] *Auto-análisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.

CHAMBAZ, Christine

1996 “Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège”. *Économie et statistique*, 293: 95-106.

DURKHEIM, Émile

1982 [1893] *La división del trabajo social*. Paris: PUF.

1989 [1938] *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.

EBAUGH, Helen R. F.

1988 *Becoming an ex. The Process of Role Exit*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

ELIAS, Norbert

1991 *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.

GUY, Jean-Michel

1995 *Les Jeunes et les sorties culturelles. Fréquentation et image des lieux de spectacles et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans*. Paris: DEP, Ministère de la Culture.

- GUY, Jean-Michel; RIPON, Romuald
1996 "Les sorties culturelles des 12-25 ans". *Données sociales*. Paris: INSEE, 410-414.
- HOGGART, Richard
1988 *A local habitation. Life and Times: 1918-1940*. London: Chatto and Windus.
- LABOV, William
1978 *Le Parler ordinaire*. Paris: Minuit.
- LAHIRE, Bernard
1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil, Hautes Études.
1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
2002 *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
2004 *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte, Laboratoire des sciences sociales.
- OCTOBRE, Sylvie
2004 *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: La Documentation française.
- PASQUIER, Dominique
2005 *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- PATUREAU, Frédérique
1992 *Les Pratiques culturelles des jeunes. Les 15-24 ans à partir des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français*. Paris: La Documentation française.
- WALLON, Henri
1954 "Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant", *Cahiers internationaux de sociologie*, 2-13.
- WEBER, Max
1996 [1904-1921] *Sociologie des religions*. Paris: Gallimard.
- YONNET, Paul
1985 *Jeux, modes et masses. 1945-1985*. Paris: Gallimard.

