



EL COLEGIO
DE MÉXICO

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

**RETOS EN LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS.
TRADUCCIÓN ANOTADA Y COMENTADA DE DOS ARTÍCULOS DE
BERNARD LAHIRE ACERCA DE LA ESCRITURA DOMÉSTICA.**

TESIS

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN TRADUCCIÓN

PRESENTA

FRANCIA MARÍA GUTIÉRREZ REYES

ASESORA: MTA. MARÍA ELENA ISIBASI POUCHIN

MÉXICO, D.F.

JULIO 2013

Contenido

| | |
|---|------------|
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS | 3 |
| I. BERNARD LAHIRE | 9 |
| I.1. VIDA Y TRAYECTORIA PROFESIONAL..... | 9 |
| I.2. PROPUESTA TEÓRICA Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA..... | 14 |
| I.3. OBRA TRADUCIDA Y ESTUDIADA..... | 20 |
| I.4. GÉNESIS DE LOS TEXTOS TRADUCIDOS..... | 22 |
| II. ACERCAMIENTO CRÍTICO A LOS TEXTOS | 27 |
| II.1. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y SU DESARROLLO EN FRANCIA..... | 28 |
| II.2. LA CRÍTICA DE BERNARD LAHIRE A LA TEORÍA DE LA “ESCUELA REPRODUCTORA” | 32 |
| II.3. PROPUESTA TEÓRICA DE LOS TEXTOS TRADUCIDOS | 38 |
| II.3.1. “ <i>L’inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaires. Une piste de recherche concernant l’écriture domestique</i> ” | 38 |
| II.3.2. “ <i>Masculin-Féminin. L’écriture domestique</i> ” | 40 |
| III. REFLEXIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN Y LA ANOTACIÓN | 44 |
| III.1. ENFOQUE FUNCIONALISTA, EVOLUCIÓN Y FUNDAMENTOS..... | 46 |
| III.1.1. <i>La traducción como acción</i> | 49 |
| III.1.2. <i>El escopo</i> | 51 |
| III.2. LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA TRADUCCIÓN FUNCIONAL DE NORD | 53 |
| III.3. PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN | 59 |
| III.3.1. <i>Presentación</i> | 59 |
| III.3.2. <i>Acerca de la anotación</i> | 62 |
| IV. TEXTOS TRADUCIDOS Y ANOTADOS | 64 |
| IV.1. EL ÉXITO ESCOLAR DESIGUAL DE MUCHACHOS Y DE MUCHACHAS DE MEDIOS POPULARES. UNA PISTA DE INVESTIGACIÓN QUE CORRESPONDE A LA ESCRITURA DOMÉSTICA | 64 |
| IV.1.1. <i>Bibliografía del artículo “El éxito escolar desigual...”</i> | 86 |
| IV.2. MASCULINO-FEMENINO. LA ESCRITURA DOMÉSTICA | 89 |
| IV.2.1. <i>Bibliografía del artículo “Masculino-Femenino...”</i> | 112 |
| IV.3. NOTAS FINALES. PROBLEMAS PRAGMÁTICOS DE TRADUCCIÓN..... | 114 |
| CONCLUSIONES | 118 |
| BIBLIOGRAFÍA | 125 |
| ANEXO | |
| TRADUCCIONES DE LOS TEXTOS DE BERNARD LAHIRE A DIFERENTES IDIOMAS..... | 137 |

INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte del interés y gusto por la traducción de textos especializados luego de mi experiencia laboral con un grupo de investigadores en educación de la Universidad Veracruzana. Dicho grupo se ocupa de investigar los procesos de construcción del conocimiento, como objetos de escritura y de matemáticas básicas, inmersos en la interdisciplinariedad en la que están involucradas áreas como la psicología cognitiva, la sociología y la antropología.

Me propuse hacer la traducción anotada y comentada de dos artículos de Bernard Lahire, sociólogo francés contemporáneo cuya producción es prolífica y de la cual aún queda mucho por traducir. Estos artículos estudian la relación de la escritura que se realiza al interior del hogar con el éxito o el fracaso escolar, la cual recibe el nombre de *escritura doméstica*, que define Daniel Fabre (1993) como

[aquella que] designa al conjunto de veces en que se recurre a la escritura que impone a la vez nuestra vida privada y nuestra existencia social como miembros de una familia y de relaciones de amistad o confraternales [...] Los escritos que se producen en este marco se distinguen en dos clases: aquellos que destinamos explícitamente a los otros (correspondencia, que pasa o no por el servicio postal, expedición de una orden de pago, firma de una petición) y lo que reservamos para nuestro uso y el de nuestro entorno inmediato. (p.37)¹

¹ Ésta y todas las citas provenientes de fuentes en otros idiomas son traducciones mías, salvo que se indique lo contrario. He preferido utilizar el sistema de referencias APA en lugar del MLA para esta tesis ya que es el que se emplea en los textos especializados en ciencias sociales, además reduzco considerablemente el número de notas al pie, dejando sólo las de contenido.

Estos artículos son: “Masculin-Féminin. L’écriture domestique” (1997b)² y “L’inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaire. Une piste de recherche concernant l’écriture domestique” (2008d).³

Justificación de la selección de textos

Sin duda, la selección de estos textos especializados obedece a un gusto personal como ya se dijo, pero también al deseo por investigar en esta área de la traducción así como de contribuir al acervo bibliográfico de las ciencias sociales. Lo que más me motivó para investigar al respecto fue el hecho de saber que estos textos tienen información que es debatida y empleada directamente por investigadores mexicanos en diferentes disciplinas de las ciencias sociales

El primer contacto con textos especializados lo tuve al realizar mi Servicio Social como traductora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Me acerqué al grupo “Lengua Escrita y Matemática Básica: adquisiciones, prácticas y usos”⁴ dirigida por el Dr. Jorge Vaca Uribe⁵ para integrarme al seminario de

² En adelante, “Masculin-Féminin”.

³ En adelante, “L’inégale réussite scolaire”.

⁴ “En esta línea nos dedicamos principalmente a investigar los procesos de construcción del conocimiento de la escritura y de las matemáticas básicas, tomadas como objetos, bajo el supuesto de que el conocimiento se construye a partir de interacciones con la escritura y las matemáticas que se dan mediadas por la participación en prácticas sociales y usos individuales de lengua escrita (que implican interacción entre individuos), dentro o fuera de la escuela, desde el nacimiento y durante toda la vida. Interesa por supuesto indagar el progreso de la lectura concebida como actividad (y no como habilidad o competencia psicológica descontextualizada), así como la apropiación de prácticas sociales de lengua escrita, en papel o en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), ahí incluidas las implicadas en la resolución de tareas, matemáticas o lingüísticas, dentro y fuera de la escuela. Nos interesa también el progreso en el uso del conocimiento y sus condicionamientos, cuando los estudiantes enfrentan situaciones problemáticas que no

traducción que dirigía y el cual ofrecía, además de la experiencia de aprendizaje en traducción de textos con temas afines a sus investigaciones, la posibilidad de publicación en la revista electrónica de dicho instituto. El primer texto que se me asignó fue el primer capítulo de la obra de Christian Baudelot *Et pourtant ils lisent* (1999)⁶. Además del interesante tema del texto, la dinámica de trabajo me pareció fascinante. En los seminarios de maestría y doctorado que dirigía el Dr. Vaca, se cuestionaba y debatía la forma y el contenido de los textos traducidos, permitiéndome así poco a poco adentrarme en el tema y al mismo tiempo ser consciente de la función que desempeñaban los textos que yo traducía. Algunas de las investigaciones que realizaban los alumnos estaban estrechamente vinculadas con la metodología empleada, otros veían posibles vías de investigación para complementar sus trabajos. Así, el producto final era una traducción “a cuatro manos”, entre el traductor y el especialista.

Igualmente tuve la oportunidad de traducir textos de autores de diferentes disciplinas como psicología y sociología enfocados en la educación, así como de revisar y coordinar traducciones de algunos compañeros del seminario de investigación en educación, de autores como Pierre Gréco (2010), Gerard Vergnaud (en prensa), Bernard Lahire y Daniel Gillis (en prensa), que se publicarían en la revista electrónica *CPU-e* o en

pueden resolver de manera inmediata (resolución de problemas, lingüísticos o matemáticos)”. (Lengua escrita y matemática básica: adquisiciones, prácticas y usos, s.f., para. 1)

⁵ Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad Lumière-Lyon 2 en Lyon, Francia. Ha investigado principalmente tres tópicos: las adquisiciones ortográficas en niños; la evolución de la lectura y de la comprensión de textos y las pruebas estandarizadas de lectura, nacionales e internacionales desde una visión crítica. Además, sostiene un programa de traducción y publicación de textos científicos de sus temas de estudio (del francés al español) y ha diseñado y programado software educativo multimedia para el aprendizaje de temas de español y matemáticas así como para el reporte de investigaciones. (Personal Académico-Miembros SNI, s.f., para.1)

⁶ Publicado en 2010 por la editorial de la Universidad Veracruzana, “Y sin embargo leen” (2010).

la *Colección pedagógica* del instituto.⁷ El primer texto de Lahire con el que tuve contacto fue el artículo “Masculin-Féminin”. El Dr. Vaca Uribe me solicitó la traducción de dicho texto para integrarlo en su obra titulada *¿Qué demonios son las competencias?*,⁸ una compilación de textos acerca de la noción de *competencia* así como de las prácticas de escritura, que se publicará en 2013 en la Colección Pedagógica Universitaria. A pesar de ser un texto con una temática muy especializada y un léxico particular, el estilo de escritura del autor y lo expuesto en el documento vuelven un texto comprensible y muy interesante. Sin embargo, al no estar muy familiarizada con el tema ni con la terminología comencé a investigar y a recopilar textos acerca del tema, tanto de Lahire como de otros autores. Así, encontré el segundo texto, “L’inégale réussite scolaire”, cuya lectura me dio pistas para la comprensión del primero, pues había sido publicado con anterioridad y aclaraba algunas pistas de la investigación de Lahire.

Además del vínculo temático entre ambos textos, su traducción y publicación resulta pertinente en el contexto de investigación tanto en México como en Latinoamérica, pues como comenta Vaca

La indagación específica de cuáles son las prácticas de escritura ordinaria (como opuesta a la escritura académica o literaria) que se desarrollan en un país

⁷ “La CPU-e, Revista de Investigación Educativa, es una publicación de investigación y desarrollo; seriada, de aparición semestral y editada en una plataforma electrónica para consulta exclusiva a través de internet, de acceso gratuito y libre impresión. Su objetivo primordial es difundir resultados y avances significativos de investigaciones realizadas en el extenso campo de la educación, constituyéndose, por ende, en un acervo bibliográfico de artículos originales que registra tanto el estado de la cuestión como las etapas previas en el progreso de las investigaciones. Está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros de cualquier área del conocimiento –principalmente hispanohablantes–, cuyos intereses académicos entren en contacto con el campo de las investigaciones en educación; docentes en educación básica, media y superior, estudiantes de posgrado, licenciatura y educación normal; funcionarios de los tres niveles de gobierno cuyos cargos estén vinculados con temas educativos”. Tomado del sitio web de la Universidad Veracruzana, Publicaciones, (s.f.) La *Colección Pedagógica* se conforma de una serie de obras completas de investigadores nacionales, disponibles en línea http://www.uv.mx/cpue/coleccion/Indice_general_coleccion.htm.

⁸ (*En prensa*). Xalapa: Biblioteca Digital, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

de Europa resulta interesante para nosotros, en México, por contraste. Entonces, conocer estos enfoques de investigación y estas prácticas de escritura nos puede servir para orientar investigaciones que nutran el conocimiento de las prácticas de escritura ordinaria o académica, y centrar la atención en el México no académico y no intelectual.

Cuando, por ejemplo, se habla de las prácticas sociales de lectura y escritura en los programas de educación básica en México, ¿a cuáles prácticas se refiere de manera específica? ¿Quiénes las comparten? ¿Qué sectores de la población mexicana están inmersos en ellas? ¿En qué ámbitos? ¿Cómo difieren las prácticas de un país a otro y cómo se resuelven las necesidades de escritura cotidiana en países con poblaciones tan diferentes? ¿Cuál es la distancia frente a la norma, en uno u otro país? (en Fabre, 2008, p. 2)

Igualmente, Lahire afirma: “Si hay un sector en el cual la globalización es un proceso necesario y deseable es el de la ciencia: la transmisión internacional del saber resulta necesaria para evitar que cada comunidad científica nacional tenga que volver a empezar desde el comienzo en áreas que ya han sido exploradas por otros”. (2004b, p. 12)

La traducción es una necesidad latente para el grupo mencionado de investigadores, puesto que se emplean como perspectivas teóricas básicas el constructivismo piagetiano contemporáneo, los nuevos estudios sobre literacidad,⁹ los estudios sociológicos y antropológicos sobre cultura escrita y la teoría de los campos conceptuales. Los principales exponentes de estas teorías son en su mayoría de habla francesa: Jean Piaget, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Bernard Lahire, Christian Baudelot, Pierre Gréco, Jacqueline Bideaud, Gérard Vergnau, Roger Chartier, Michèle Petit, Daniels Gilis, Daniel Fabre, Marie Cartier, Christine Detrez, entre otros.

⁹ Rubén Merino Obregón y Gustavo Quichiz Campos dan una definición: “La literacidad como práctica social puede ser entendida, de un modo general, como las prácticas de lectura y escritura inscritas en un contexto sociocultural específico, en donde cobran sentido en relación con los otros elementos que son parte del contexto” (s.f., Perspectiva de la literacidad como práctica social, para. 1).

Mi objetivo principal es reflexionar acerca de las especificidades de la práctica traslativa en el campo de las ciencias sociales dada la naturaleza y finalidad de los textos, así como estudiar la traducción en tanto objeto, analizando los principales problemas que se presentan al traducir este tipo de textos. Parto de la idea de que el conocimiento de la lengua no es suficiente para realizar esta tarea puesto que también se requiere tener tanto el conocimiento del tema como el de la terminología, ya sea recurrir a los especialistas o documentarse al respecto. Por lo tanto, considero necesario dar prioridad a ciertos aspectos: el contenido ante la forma, la pragmaticidad ante la estética, el sentido ante el significado. El público al que se dirigen estos textos se conforma por especialistas en investigación educativa: pedagogos, psicólogos y sociólogos en educación, etnólogos, antropólogos, etc. El nivel de especialización varía pues para comprender estos textos, y como veremos más adelante, se requiere cierto conocimiento previo del tema o de los conceptos que se discuten.

En un primer momento presentaré a Bernard Lahire, su trayectoria, propuesta teórica y producción de obras, y agregaré una breve semblanza de la traducción de sus textos a diferentes lenguas así como la pertinencia de estas traducciones. En la segunda parte daré un breve panorama de lo que estudia la sociología de la educación y su desarrollo como disciplina en Francia y de la propuesta teórica que hacen los textos a la disciplina, específicamente al campo del estudio de prácticas sociales. En este apartado considero pertinente incluir también la génesis de los artículos seleccionados, es decir, el medio y el año de publicación, el contenido, el contexto de producción, etc.

En la tercera parte de este trabajo expondré la teoría que sustenta mi labor traductora. Es necesario comenzar hablando de la traducción de textos especializados, dada

la naturaleza no literaria de los textos traducidos. Luego incluiré un apartado acerca de la teoría funcionalista, que será el sustento teórico de mi trabajo ya que pienso que se puede aplicar a textos cuya traducción persigue finalidades específicas. Entre los principales exponentes de esta teoría se encuentra Christiane Nord en quien me apoyaré para clasificar y resolver los problemas que se presenten en la traducción.

La traducción de los artículos de Lahire tiene dos finalidades distintas pero complementarias. Por un lado, se traduce con el objetivo de que las traducciones puedan ser publicadas en una revista o colección pedagógica de investigación educativa en México, para especialistas en el área, profesionales y estudiantes desde licenciatura hasta doctorado, que discuten este tipo de textos en cursos o seminarios. Por el otro, se traduce como ejercicio de reflexión en materia de traducción, como proceso y toma de decisiones frente a los diferentes problemas y dificultades que se presenten. En este caso, los productos serán textos que se dirigen tanto a un público especialista como a un público académico que no es obligatoriamente conocedor del tema.

Finalmente, en el cuarto apartado presentaré las traducciones con las notas pertinentes para los dos tipos de público previstos. Dichas notas se clasifican de acuerdo con el aspecto que atañen, y sigo la clasificación de Nord: pragmáticos (PPT), culturales (PCT), textuales (PTT) y lingüísticos (PLT).

I. BERNARD LAHIRE

I.1. Vida y trayectoria profesional

Bernard Lahire, sociólogo, investigador y profesor, nació en 1963 en Lyon, Francia. Su nombre aún no figura en las entradas de las enciclopedias y difícil es encontrar en la red información acerca de su vida personal.¹⁰ Sin embargo, su trabajo goza de un amplio reconocimiento en las ciencias sociales a nivel internacional.

Originario de un barrio obrero en los suburbios de Lyon, de madre con escolaridad básica y padre con un diploma de aptitud profesional en mecánica, se autodefine como “un caso de *tránsfuga de clase*¹¹ por la vía escolar” (Lahire, 2012a, p. 196), puesto que se desenvuelve en un medio social muy distinto de aquel en el que nació gracias a una trayectoria escolar exitosa a pesar del divorcio y ausencia del padre a los 13 años. Narra que pudo salir adelante por la dedicación y responsabilidad de su madre en su desarrollo académico así como por el apoyo de un profesor en el liceo,¹² quien observó que en sus

¹⁰ La poca información que pude recabar acerca de su vida personal y trayectoria académica la obtuve a partir de algunas entrevistas que se han publicado en revistas especializadas en diferentes lenguas; como *Análise Social*, *Cronos*, *Áskesis*, *Educação e Pesquisa*, en portugués, *Le magazine de l'homme moderne* o *Les Influences*, en francés, o *Propuesta Educativa*, en español.

¹¹ Bernard Lahire sostiene que “al observar el mundo social uno se da cuenta de que existen un millón de experiencias socializadoras que son heterogéneas y que, incluso, pueden ser contradictorias entre sí. Esto quiere decir que no tenemos incorporado un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que puede transferirse para todos lados, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias”. De aquí, el concepto de *tránsfuga de clases* para definir a aquellas personas que pueden “salir” o “escapar” a su medio social para acceder a otro mejor. “Ellos son socializados en un medio familiar popular y, a la vez, construyen otro tipo de disposiciones para tener éxito en la escuela y para poder realizar tareas que no tienen nada que ver con las tareas de los medios populares” (Lahire, 2012f, p. 72).

¹² Nivel medio superior de educación que en México equivaldría al bachillerato.

tareas escolares proyectaba una “cierta urgencia y necesidad por comprender el mundo” (p. 197).

Fue el primero de su familia en conseguir el *bac*¹³ e ingresar a la enseñanza superior. En un principio se orientó hacia los estudios del área que entonces contaba con más prestigio, la científica y tecnológica, sin embargo, luego de obtener el *bac*, decidió ingresar a la facultad de ciencias sociales de la Université Lumière Lyon 2, en dónde encontraría su verdadera pasión: “En verdad tenía la voluntad de hacer Sociología para comprender el mundo social. Era una necesidad vital, existencial y no una elección orientada por consideraciones económicas o simbólicas” (Lahire, 2012b, p. 201).

A los 27 años obtuvo el grado de doctor en sociología por la Université Lumière-Lyon 2¹⁴ con la tesis titulada *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de “l'échec scolaire” à l'école primaire*, dirigida por Guy Vincent. Tres años más tarde, en septiembre de 1993, se hizo acreedor al título HDR,¹⁵ por su trabajo de tesis *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques dans les milieux populaires*, dirigido por Yves

¹³ *Baccalauréat o bac*. Este diploma francés tiene dos propósitos, por un lado, sancionar el término de los estudios de nivel secundario (bachillerato), y por el otro, permitir el acceso a la educación superior. Existen tres tipos: general, tecnológico y profesional, que corresponden a tres vías de estudio en el bachillerato. Lahire forma parte de una generación en la que las áreas eran más específicas y llevaban otra denominación: A (Filosofía y Letras), B (Económico y Social), C (Matemáticas y Ciencias físicas), D (Matemáticas y Ciencias de la naturaleza), E (Matemáticas y Técnicas), así como un *bac* tecnológico asociando una formación general y una formación técnica. (Le Baccalauréat, s.f., para. 3; Retour sur le réformes du baccalauréat, 2006, para. 4)

¹⁴ Respecto de su formación académica, Lahire comenta que se considera un “producto puro de la universidad de masas” (2012b, p. 201), puesto que la realizó en esta universidad y no en una *Grande École*, como podría suponerse.

¹⁵ *Habilitation à Diriger des Recherches* [Habilitación para dirigir investigaciones]. Es el diploma de estudios más alto que puede recibir alguien en algunos países europeos. En Francia es otorgado después de 1988 y permite al candidato ser profesor en grados superiores en universidades así como dirigir tesis y grupos de investigación”. (Arrêté du 23 novembre 1988 relatif à l'habilitation à Diriger des Recherches, 1988, para. 6)

Grafmeyer, que lo habilita para dirigir investigaciones en sociología. Estos trabajos sin duda delimitarían su campo en esta disciplina.

Comenzó su trayectoria profesional en 1992 como *Maître de conférences*¹⁶ para luego, en 1994, ascender a *Professeur* de sociología en la Université de Lyon 2. A lo largo de la década de los noventa formó parte de diferentes consejos científicos académicos y de investigación. Además fue director del *Groupe de Recherche sur la Socialisation (GRS)*¹⁷ UMR 5040 del *Centre National de Recherche Scientifique (CNRS)* en Lyon del 2003 al 2010, año en el que fusionó con otro grupo de investigación para crear un año más tarde el centro Max Weber.¹⁸

También ha recibido invitaciones de reconocidas instituciones y universidades de países distintos como profesor: *Institute for the Study of Social Change*, Berkeley, California; Universidad Lausane y Universidad de Ginebra, Suiza; Universidad Nacional de la Plata, Argentina y *Universidade Juiz de Fora*, Brasil. Igualmente, Lahire ha impartido conferencias en instituciones y universidades de 12 países: Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, España, Estados Unidos, Irlanda, Marruecos, México, Portugal y Suiza.¹⁹

¹⁶ [Maestro de conferencias]. Se les denomina así a quienes imparten clases en las universidades, pero no dirigen investigaciones. (Alain Rey, s.f., s.v. “maître”, en adelante *Le Grand Robert*)

¹⁷ [Grupo de Investigación acerca de la Socialización]. Creado en 1976 y durante 36 años dedicado al estudio de los marcos, las modalidades, los tiempos y los efectos de socialización. Único en su tipo en Francia, guió sus investigaciones bajo las teorías de Durkheim y de Weber. Luego de su integración al centro Max Weber, sus miembros se distribuyeron en dos equipos de investigación: “*Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations*” y “*Modes, espaces et processus de socialisation*”. Tomado del sitio web *Centre Max Weber*.

¹⁸ A principios del 2011 deciden unirse dos grupos de investigación de Lyon, el GRS (*supra*), dirigido entonces por Lahire y el MoDYS (Mundos y Dinámicas de las Sociedades, por sus siglas en francés), con dos objetivos claros, por una lado, reunir a los sociólogos investigadores del PRES (Polo de Investigación y de Enseñanza Superior, por sus siglas en francés), y por el otro, crear un polo de referencia nacional de sociología en Lyon y Saint Etienne (ciudad a 50 km de Lyon). Tomado del sitio web *Centre Max Weber*.

¹⁹ Los principales lugares a los que Lahire ha asistido como invitado a estos países son universidades públicas y privadas de prestigio, centros e institutos de investigación. Entre los que se pueden mencionar el Centro Marc Bloch, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO, la Fundación por la

Actualmente, divide su tiempo entre la *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines* (ENS)²⁰ de Lyon, como profesor desde el 2000, y el Centro Max Weber, donde dirige el equipo de investigación “*Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations*”²¹ desde el 2011. Forma además parte del consejo científico de la *École Nationale Supérieure des Sciences de l’information et des Bibliothèques* (ENSSIB).²² Es miembro de diversos comités: comité de redacción en las publicaciones *Cahiers Internationaux de Sociologie*²³ y *Éducation et société*;²⁴ comité científico de las revistas

modernización de España; Universidad Autónoma Metropolitana de México, el Fondo de Cultura Económica, el Instituto Politécnico de México, entre muchos otros.

²⁰ [Escuela Normal Superior de Letras y Ciencias Humanas]. Es un establecimiento de investigación y de estudios superiores, predoctorales y doctorales. Se le considera una *Grande École* por su ingreso selectivo. Es un actor central en la formación de las élites francesas y generadora de los grandes movimientos intelectuales del siglo XX. El objetivo principal es formar docentes y futuros investigadores, así como profesores de universidades, funcionarios de alto rango, líderes políticos y empresariales. La ENS de Lyon fue la primera en fundarse en provincia en 1987. Tomado del sitio web *École Nationale Supérieure des Sciences de l’information et des Bibliothèques*.

²¹ [Disposiciones, poderes, culturas, socializaciones]. Este equipo se enfoca en desarrollar una sociología bajo dos enfoques: “el *disposicionalista*, es decir, ‘sensible a la pluralidad de disposiciones, socializaciones individuales más o menos heterogéneas’; y el *contextualista*, debido a la variación de contextos de actualización de dichas disposiciones”. Tomado del sitio web *Centre Max Weber*.

²² [Escuela Nacional Superior de Ciencias y de la información y de Bibliotecas]. Establecimiento público de carácter científico, cultural y profesional, especializado en impartir los conocimientos relacionados con la administración de las bibliotecas y los servicios de documentación. La primera fue creada en 1962 y luego trasladada a Villeurbanne, Lyon, en 1974, donde actualmente continúa activa. Tomado del sitio web *École Nationale Supérieure des Sciences de l’information et des Bibliothèques*.

²³ [Cuadernos Internacionales de Sociología]. Fundada por Georges Gurvitch, esta publicación aparece en 1946, encargada de reunir las teorías y estudios de la sociología renaciente, luego de la guerra. Sus objetivos son favorecer el estudio de la sociedad de la época y crear nuevos instrumentos de investigación. Desde 1954 son publicados por *Presse Universitaire de France*, bajo el patrocinio de *l’École des Hautes Études en Sciences Sociales* y el CNRS. El carácter internacional de los cuadernos los ha llevado a ampliar su auditorio debido a gran transformación de las sociedades y culturas. No pertenecen a ningún grupo o red teóricos específicos, es un foro abierto para las colaboraciones y discusiones. Tomado del sitio web de la editorial *Presses Universitaires de France*.

²⁴[Educación y Sociedad]. Revista internacional de sociología de la educación que surge aproximadamente hace quince años, gracias a los encuentros de la *Association Internationale des Sociologues de Langue Françaises* (AISLF). El objetivo es capitalizar los resultados producidos y ponerlos a la disposición de un amplio público para así mantener el debate necesario para la vitalidad del medio científico. El comité científico se compone por representantes no sólo de Francia, sino también de otros países francófonos de Europa del Este, de África, de América Latina, etc. (*Éducation et Société*, s.f., para. 1-2)

francesas: *Sciences sociales et sports*, de la editorial Harmattan; *Éducation et didactique*²⁵ y *Tracés. Revue de sciences humaines*,²⁶ y de revistas internacionales: *Educação & Sociedade*, de Brasil, *Propuesta Educativa*, de Argentina, *Journal of Cultural Economy*, de Inglaterra. Además, se le adjudica la dirección de la colección *Laboratoires des sciences sociales*²⁷ de la editorial La Découverte, desde el 2002.

Desde el inicio de su carrera obtuvo distinciones por su trabajo de investigación. En 1990 fue galardonado con el premio *Jeune Chercheur de la Ville de Lyon 1990*,²⁸ en el campo de las Ciencias Humanas, Literarias, Económicas y Jurídicas. En 1995 ganó el premio *Rhône-Alpes du livre*,²⁹ en la categoría “Ensayo” por el libro *Tableaux de familles*.

²⁵ [Educación y didáctica]. El primer volumen de la revista aparece en abril del 2007. Surge gracias a la iniciativa de la *Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique* [Asociación por las Investigaciones Comparatistas en Didáctica] por repensar las relaciones entre los didácticos al interior de las investigaciones en educación; desarrollar las relaciones entre la didáctica y las demás ciencias del hombre y de la sociedad, tanto en el plano nacional como internacional. Tomado del sitio web *Éducation et Société*.

²⁶[Trazados]. Es una revista de investigación en ciencias humanas y sociales que publica números temáticos anuales y fuera de serie, publicada desde el año 2002. Su difusión es tanto nacional como internacional y los textos aparecen gratuitamente en el sitio www.Revues.org dos años después de la publicación en papel. Tomado del sitio web *Traces*.

²⁷ [Laboratorio de ciencias sociales]. Al parecer esta colección ha desaparecido de la editorial pues no figura en su portal web. Sin embargo en la página académica de Bernard Lahire, (<http://socio.ens-lyon.fr/lahire/index.php>, sin actualizar en la fecha de consulta 15 de mayo de 2012) se puede encontrar información acerca de ella: “Esta colección reúne los trabajos y reflexiones de sociólogos, antropólogos, historiadores, politólogos, economistas o filósofos en diálogo con las ciencias sociales, que responden en primera y ante todo a criterios de rigor intelectual”. Se publicaron dos títulos en esta colección, *À quoi sert la sociologie?* de B. Lahire (2000) y *La peur des représentations. L’ambivalence à l’égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*, de Jack Goody (2003). Tomado del sitio web *École Normale Supérieure de Lyon*, sección Collection (s.f.).

²⁸ [Joven investigador de la ciudad de Lyon]. Cada año, el gobierno de la ciudad de Lyon, Francia, abre la convocatoria para que los jóvenes investigadores de la región concursen con sus proyectos de investigación de doctorado por el reconocimiento y una elevada suma monetaria (en el 2011 el premio fue de 5,400 euros). La intención es fomentar la creación, innovación y proyección de los jóvenes investigadores de cuatro áreas: ciencias de la vida y de la salud; ciencias de la materia y de la tecnología; humanidades y ciencias humanas; y economía, derecho y ciencias de la sociedad. Tomado del sitio web *Ville de Lyon-Site Officiel*.

²⁹ [Premio de la región Ródano-Alpes del libro]. Esta región francesa se encuentra al este del país, en la frontera con Suiza e Italia. La administración de la región recompensa cada año una obra literaria, un ensayo, una traducción, y desde 2007, un libro para la juventud. El objetivo es apoyar y promover a los autores que viven o trabajan en la región. El premio consiste en 5,000 euros y una gira en las librerías de la región para que los autores puedan acercarse a los lectores. (Prix, s.f., para. 2)

Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, publicado ese mismo año. Igualmente, fue nombrado Miembro Junior del *Institut Universitaire de France*,³⁰ de 1995 al 2000. Recientemente se hizo acreedor a la *Medaille d'Argent* del CNRS³¹ 2012.

I.2. Propuesta teórica y revisión bibliográfica

Muchos autores y obras influyeron en el pensamiento de Lahire para aventurarse y concretar su propuesta teórica. Entre estos, el antropólogo Jack Goody, los sociólogos Max Weber y Erving Goffman; los historiadores François Furet, Jacques Ozouf y Roger Chartier; los antropólogos Geneviève Delbos, Paul Jorion, Marcel Mauss y Claude Lévi-Strauss; los filósofos Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty; y el psicólogo Lev S. Vygotski, los lingüistas Mijaíl Bajtin y Ferdinand de Saussure (Lahire, 2009, p. 197). Algunas de las obras que lo marcaron: *Les Héritiers* y *La Reproduction*, de Bourdieu y Passeron (1966 y 1970); *Langage et classes sociales* de Basil Bernstein (1975); *Le parler ordinaire* de William Labov (1993); *L'école primaire française* de Guy Vincent (1980); y *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* de Jack Goody (1979).

Sin embargo, la postura teórica que Lahire adopta desde el inicio de sus investigaciones se inscribe bajo la línea de Pierre Bourdieu.³² Si bien no fue un alumno

³⁰ [Instituto Universitario de Francia]. Creado en 1991, este organismo gubernamental tiene la misión de favorecer el desarrollo de la investigación universitaria de alto nivel y de reforzar la interdisciplinariedad. Sólo los investigadores-profesores o maestros de conferencias activos en alguna universidad de Francia pueden ser miembros, *seniors* o *juniors*, por un lapso de máximo de cinco años, renovable sólo para los *seniors*. Tomado del sitio web *Institut Universitaire de France*.

³¹ [Medalla de plata de Centro Nacional de Investigación Científica]. Este premio busca distinguir a los investigadores de distintas áreas por su originalidad, calidad e importancia de sus trabajos, reconocidos nacional e internacionalmente. Tomado del sitio web *Centre National de la Recherche Scientifique*, sección "Prix de Recherche".

directo, admite que su formación y trabajo de evolución científica se dan en ese universo: “Le debo [a Pierre Bourdieu] los cuestionamientos que guiaron mis investigaciones: ¿cómo se incorpora el mundo social?, ¿qué es un individuo socializado?, ¿cómo lo más íntimo en cada uno de nosotros es también una construcción social?” (2004d, para. 3). A pesar de ello, se distancia y adopta una postura crítica, que además califica de heterodoxa, innovando así en la práctica sociológica al buscar responder esas interrogantes.

En una nota publicada luego de la muerte de Bourdieu, Lahire señala que hay dos modos en que su legado teórico puede ser aprehendido. Por un lado, la *repetición-conmemoración*, que implica hacer una suerte de pastiche, aplicando “su teoría” en nuevos terrenos (2002c, para. 3-4). Por el otro, la *reinvención, veneración y crítica creativa*, que significa esforzarse por continuar creando y así renovar el pensamiento social, actualizándolo. Sin duda, él opta por este último, y sostiene además que todo científico está obligado a hacer esto, es decir, a apropiarse de las obras más fuertes del pasado, retomarlas y continuarlas para lograr que el conocimiento avance.

Lahire entonces toma distancia del trabajo de Bourdieu. Y señala: “Hay una serie de cosas que ha dicho Bourdieu que son muy interesantes pero que a veces son insuficientes para entender las contradicciones con las que nos encontramos cuando tratamos de comprender el mundo social” (2008g, p. 72). En sus trabajos retoma y difiere especialmente en cuanto a dos conceptos, el de *habitus* y el de *campo*.³³ Respecto del *habitus*, lo que para

³² En una entrevista confiesa que su trayectoria intelectual fue fortuita: “Si P. Bourdieu hubiera aceptado presidir el jurado ante el cual defendería mi tesis, como lo solicité, quizá hubiera sido embarcado para siempre en su atractiva seducción” (2010d, para. 6)

³³ Bourdieu apunta acerca de estos conceptos: “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su

Bourdieu es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, puesto que se desprende de los condicionamientos asociados a una clase (1991, p. 92), para Lahire es un sistema individual y no transferible ya que no todos los seres humanos tienen las mismas vivencias, ni al interior del hogar, ni en la escuela, ni en la sociedad. Por el contrario, las experiencias socializadoras de todos los individuos son heterogéneas, incluso a veces contradictorias. El ejemplo que da son los *tránsfugas de clases*,³⁴ en donde él mismo se sitúa. Ahora bien, respecto de la “transferibilidad” del *habitus*, para Lahire, no son siempre las mismas disposiciones las que se transfieren sino que éstas se seleccionan de acuerdo con la situación en la que se encuentre el individuo. De aquí surge uno de sus pilares teóricos, el *hombre plural*,³⁵ que es aquel “hombre que no ha vivido al interior de un solo y único universo socializador, que por lo tanto, ha atravesado y frecuentado regularmente espacios (matrices) de socialización diferentes (incluso contradictorios) [...]. El hombre plural es por lo tanto el hombre cuyo conjunto de prácticas no puede reducirse a 'una fórmula generadora' o a 'un principio generador'" (s.f., para. 6), como es el *habitus*.

Acerca de la cuestión del concepto de *campo*, Lahire sostiene que no es una noción universal, es decir, que no todos los contextos de acción se pueden clasificar como *campo*. “El campo es un espacio de poder, donde los agentes luchan porque hay poder. Entonces,

fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta” (1991, p. 92). “En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (1995, p. 64).

³⁴ *supra*.

³⁵ Véase Bernard Lahire, *L’Homme pluriel. Les ressorts de l’action* (1998a).

en el mundo obrero, las clases populares están fuera del campo. Bourdieu sólo habla de las clases medias, del campo periodístico, el religioso, el jurídico, el de las grandes escuelas. Las clases populares quedan fuera” (2008g, p. 73). Cada *campo* es particular y funciona de distinto modo; por ejemplo, el campo literario difiere del campo del deporte, según Lahire, por lo tanto no se puede generalizar el modo de operar dentro de los campos y ha dedicado parte de su trabajo a investigar diferentes contextos bajo nuevas perspectivas.

Lahire se propuso entonces afrontar y demostrar que es sólo una teoría regional o restricta lo que Bourdieu presenta como una teoría general.³⁶ Para ello, define su propuesta teórica como una “sociología a escala individual”,³⁷ que supone principalmente “acompañar a los mismos actores en escenas, contextos o microcontextos diferentes” (2009, p. 176), al estudiar casos atípicos o improbables, y cuyo objetivo es “aprehender lo social (los múltiples aspectos y dimensiones de lo social) bajo su propia forma singularizada, individualizada. Es una manera de ir enlazando lo social en sus prácticas más singulares” (p. 176). Su postura es claramente en favor de una sociología experimental para seguir innovando, pero al mismo tiempo busca mantener un equilibrio con la sociología teórica. En eso consiste la innovación de Lahire, “pensar el mundo social siguiendo una escala individual” (2004c, p. 317).

³⁶ Dice Lahire: “Bourdieu tenía, de hecho, una tendencia a pensar de manera bastante universalista. Él pensaba que su teoría podría aplicarse a situaciones históricas o geográficas más variadas. Podríamos estar de acuerdo si nos encontráramos en su posición. Yo encuentro (como Max Weber o Norbert Elias) que los conceptos son históricos y que ellos contienen en sí una parte de la realidad socio-histórica a partir de los casos que los construyen” (2012b, p. 203).

³⁷ Primero Lahire la había denominado “sociología psicológica” pero aclara que había sido imprudente llamarla así pues no involucraba directamente a la psicología, y conducía a varias interpretaciones erróneas. Optó entonces por nombrarla “sociología a escala individual o sociología de patrimonios individuales de disposiciones y de competencias (de lo social en su estado incorporado) y sociología de las variaciones inter e intra-individuales de los comportamientos” (2012a, p. 199).

Esta ruptura con la obra de Bourdieu lo vuelve un autor heterodoxo lo cual se refleja en varios sentidos: sus líneas de investigación, la manera como aborda los temas y el modo en que conceptúa los elementos abordados. Producto del trabajo crítico y reflexivo de Lahire se cuentan hasta la fecha veintiuna obras de su autoría que muestran claramente la evolución de sus objetivos de investigación³⁸. Sus obras se pueden agrupar en cuatro tipologías: a) investigaciones educativas, b) investigaciones culturales, c) investigaciones literarias y d) trabajos puramente teóricos.

Primero, respecto de sus investigaciones educativas, comienza estudiando el fenómeno social del “iletrismo”. Más tarde se interesa por el análisis de la cultura escrita, de la escuela y de las desigualdades escolares. “Sostuve la hipótesis de que el origen de las dificultades estaba directamente relacionada con la naturaleza de la cultura escolar y el tipo de contribución al lenguaje (más reflexiva, distanciada, meta-lingüística) que la escritura hacía posible” (2004c, p. 317). Encontramos aquí las obras *L’illettrisme en questions* (1993b), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l’“échec scolaire” à l’école primaire* (1993a, reeditado en 2000), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), *Les Manières d’étudier* (1997a), *L’invention de l’“illettrisme”*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates* (1999b, reeditado en 2005), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires* (1998b) y *La raison scolaire. École et pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir* (2008c).

Segundo, en sus trabajos de investigación acerca de la cultura, Lahire intenta principalmente comprender sociológicamente las prácticas culturales, la cultura legítima y

³⁸ Esta apartado pude construirlo a partir de la respuesta de Lahire a la pregunta: ¿Podría usted explicar las transformaciones más significativas que han sufrido últimamente sus objetivos de investigación? (2004c, p. 317).

los estilos de vida. Publica las obras: *Portraits sociologiques* (2002a), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (2004a). Esta última obra recibió muy buenas críticas: “El libro es, sin duda, una de las mejores obras de ciencias sociales que han aparecido en estos últimos años” (Gaboriau & Gaboriau, 2006, para. 3).

Lahire se aventura en un tercer tema de investigación enfocado en los escritores literarios y sus condiciones de producción, tal como lo hiciera Bourdieu con la teoría del *campo* aplicada al mundo artístico.³⁹ Publica *La Condition littéraire. La double vie des écrivains* (2006) y *Franz Kafka: éléments pour une théorie de la création littéraire* (2010a) y *Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices des écrivains* (2011).

Finalmente, tenemos sus obras teóricas. En 1998 publica *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* (1998a, reeditado en 2001 y 2006). Esta obra impulsa sin duda su carrera, y le permite obtener reconocimiento por su innovación en la disciplina. Sus siguientes publicaciones le permiten asentar su reflexión teórica. Dirige obras donde discute y dialoga con sus colegas acerca de varios conceptos sociológicos e incluso interroga a la disciplina misma: *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (1999a, reeditado en 2001), *Sociologie des savoirs* (2000a) y *À quoi sert la sociologie?* (2000b, reeditado en 2004), *L'esprit sociologique* (2005, reeditado en 2007), *La cognition au prisme des sciences sociales* (2008h) y *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales* (2012c).

A este breve panorama de sus temas de investigación y su producción literaria se debe agregar los artículos y capítulos a obras colectivas publicados (más de ciento

³⁹ Véase Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (1995).

cincuenta).⁴⁰ Las temáticas de estos textos van de la mano con su obra científica puesto que muchos de ellos se desprenden de las investigaciones que ha realizado a lo largo de su carrera. Entre las revistas que lo han publicado se encuentran: *SociologieS*, *Revista Universitară de Sociologie*, *Éducation et Sociétés*, *Mouvements*, *Sociétés contemporaines*, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, *Cahiers internationaux de sociologie*, *Psychologie & Éducation*, entre muchas otras. Todas estas colaboraciones contribuyen tanto a la difusión como a la consolidación de su carrera en el ámbito académico.

I.3. Obra traducida y estudiada

Tanto la buena recepción de la obra como la propuesta teórica han posicionado y han despertado el interés de otros países por el trabajo de Bernard Lahire, reflejo de esto son las traducciones que se han realizado de sus textos en la última década. Su obra se ha traducido y difundido en Alemania, Argentina, Brasil, España, México, Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Polonia, Portugal, Rumania y Rusia. De sus veinticinco obras científicas publicadas, tan sólo se han traducido ocho; y es *L'homme pluriel* la obra traducida a más lenguas: portugués, portugués brasileño, inglés, español y rumano. De sus 84 artículos, se han traducido 25 principalmente al portugués (11), español (6) e inglés (6); de los 67 capítulos en obras colectivas, existen 6 en español, 6 en inglés, 2 en portugués brasileño y 1 en

⁴⁰ Bibliografía recuperada y actualizada del sitio académico de Bernard Lahire, <http://www.centre-max-weber.fr/Bernard-Lahire>, consultada el 15 de marzo de 2012.

catalán, que suman 15 capítulos traducidos. Incluyo en el Anexo las traducciones clasificadas por idiomas y por tipo de documento (obra científica, artículo y capítulos).⁴¹

A pesar de que su obra comenzó a difundirse a finales de los noventa en Brasil, no fue sino hasta 2002 cuando apareció el primer texto de Lahire en español, en América Latina. La *Colección Pedagógica Universitaria* de la Universidad Veracruzana publicó “Campo, fuera de campo, contracampo” (2002b) y al año siguiente la *Revista Sociológica* de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), “¿Cómo llegar a ser Doctor en Sociología sin poseer el oficio de sociólogo?” (2003). Luego, Argentina y España se encargaron de difundir la obra de Lahire en español a través de las editoriales Bellatierra, Siglo XXI y Gedisa. Se han traducido al español 5 de las 16 obras científicas: *El hombre plural. Los resortes de la acción, Sociología de la lectura, ¿Para qué sirve la sociología?, El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas y El espíritu sociológico*⁴². Hasta ahora ninguna en México.

Todos los textos traducidos de Lahire aparecen en colecciones, revistas y compilaciones especializadas en ciencias sociales y más específicamente, en sociología de la educación. Sin duda se dirige a un público especializado o que tenga el mínimo de conocimientos sociológicos o esté inmerso en el campo de la educación, como educadores, investigadores y funcionarios. Los principales medios de difusión de estos textos son las universidades y los centros de investigación, aunque también se publican notas y

⁴¹ También incluyo en él las entrevistas realizadas al autor en la bibliografía, no las cuento en su producción literaria pues las considero producto del entrevistador.

⁴² Véase el Anexo, apartado de "Español" para la referencia completa de las obras traducidas.

entrevistas en prensa que podrían considerarse de difusión,⁴³ que buscan llegar a un público más general.

I.4. Génesis de los textos traducidos

Explicaré en este apartado el origen de los dos textos que traduje para este trabajo, y dejo para el siguiente capítulo un análisis más profundo de su contenido. Cada uno de ellos pertenece a distintas obras teóricas. El primer texto que seleccioné⁴⁴, “Masculin-Féminin”, es una contribución a la obra colectiva dirigida por Daniel Fabre, *Par écrit. Éthnologie des écritures quotidiennes*, publicada en 1997 por la casa editorial de la *Fondation Maison des Sciences de l’homme* MSH.⁴⁵ El texto es inédito y se compone de casi una veintena de páginas. Se localiza en el primer apartado de la obra junto con cuatro textos acerca de la relación entre la oralidad y la escritura, la legitimidad de lo escrito y los roles sociales ante la escritura.

⁴³ Por ejemplo la nota publicada en *Le monde* (2002c), “Répéter ou inventer”.

⁴⁴ Presento primero este texto, pues fue el primero que conocí, aunque invierto el orden a la hora de presentar las traducciones en el capítulo IV puesto que el segundo artículo apareció mucho antes que éste, y además, es mucho más complejo.

⁴⁵ En adelante sólo *Par écrit*. Daniel Fabre es un reconocido antropólogo y etnólogo francés contemporáneo (nace en 1947) cuyos temas de investigación han sido muy variados: la literatura oral, el carnaval, las comunidades rurales y la antropología de escrituras ordinarias, las formas modernas del culto del artista y del escritor, la antropología de las artes y de la literatura y la historia europea de la mirada etnológica. Para una bibliografía detallada se puede consultar su página académica: <http://www.iiaac.cnrs.fr/lahec/membres-du-laboratoire/membres-titulaires/article/fabre-daniel>. La Fondation MSH [Fundación Casa de las Ciencias del Hombre] se creó en 1963, con el objetivo de reunir a las instituciones francesas de investigación en ciencias sociales y así estimular el diálogo entre investigadores, especialistas de diferentes disciplinas y de diferentes áreas culturales. Depende del *Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche* [Ministerio de la Enseñanza superior y de la Investigación] y ofrece principalmente un marco institucional flexible donde cada centro de investigación conserva su independencia, condición indispensable para la creatividad intelectual. Tomado del sitio web *Maison des Sciences de l’Homme*.

Esta obra pertenece a la serie *Cahiers d'Ethnologie de la France* que publica exclusivamente “obras colectivas de diferentes enfoques temáticos que son la síntesis de programas de investigación financiados por el Ministerio de Cultura francés” (en *Maison de Science de l'Homme*, para. 1). El proyecto de investigación dirigido por Fabre es la respuesta a la convocatoria de la *Mission du Patrimoine ethnologique*⁴⁶ en 1993 para aprehender las complejas y singulares producciones de textos escritos de la sociedad francesa contemporánea como son cartas, papeles administrativos, borradores, listas, diarios personales, etc. Así, esta obra reúne 17 ensayos de especialistas de las diferentes disciplinas y áreas.⁴⁷ Se compone de un prólogo, una introducción de Daniel Fabre y 4 grandes apartados temáticos: *Les passages à l'écriture*, *L'écriture du réel*, *Réthoriques* y *Liens et ruptures*.

La obra *Par écrit* busca dar significado a los actos no literarios de escritura, a esa denominada “escritura ordinaria” que se inscribe en la cotidianidad de las personas. “Se invitó a los especialistas a situar nuevamente la observación de la escritura en un contexto más amplio, a ponerla en perspectiva con el habla, la cantidad y la imagen y más ampliamente con la cultura”, se aclara en el prólogo (De la Soudière & Voisenat, 1997, p. XII). Estos trabajos de investigación y de reflexión buscan dar sustento a la hipótesis que

⁴⁶ [Comisión del patrimonio etnológico]. Este organismo gubernamental, creado en 1980, forma parte de la *Direction générale des patrimoines* [Dirección general de los patrimonios]. Tiene por objetivo concebir, organizar y dar seguimiento a programas de investigación de etnología en Francia. Otorga apoyo económico a proyectos cuya temática sea afin, y además difunden los resultados a través de publicaciones en diversos medios, en la casa editorial de la *Fondation Maison des Science de l'homme* (*supra*). Tomado del sitio web *Vie Publique*.

⁴⁷ Los etnólogos: Ariane Bruneton-Governatori, Hélène Clastres, Valérie Feschet, Sylvie Maurer, Colette Méchin, Solange Pinton, Claude Rivals, Claudie Voisenat, Claudie Voisenat y Thierry Wendling; los antropólogos: Dominique Blanc, Daniel Fabre, Béatrice Fraenkel, Anne-Valérie Nogard y Patrick Williams; los sociólogos: Claudine Dardy y Sylvie Estrade, la historiadora Catherine Bertho Lavenir; y los lingüistas: Michel de Fornel, Bernard Moreux, Sophie Pène.

Fabre enuncia en la Introducción: “Estamos en la escritura y la escritura está en nosotros” (1997b, p. 5), haciendo que la obra se caracterice por su originalidad en su objeto de estudio, contribuyendo igualmente a la reflexión comenzada años atrás por Fabre.⁴⁸

El segundo texto seleccionado, “L’inégale réussite scolaire”, aparece en la obra *La raison scolaire. École et pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir*⁴⁹ que publica Bernard Lahire en 2008 en la colección Paideia de la editorial Presses Universitaires de Rennes. Tal como lo aclara el autor al principio de la obra, ésta es una versión “revisada y corregida” del texto publicado en 1993 en la obra de Yves Grafmeyer, *Milieus et liens sociaux*, bajo el mismo título, con la diferencia de que en la primera versión el concepto de *réussite scolaire* aparece entrecomillado, lo que hace pensar que aún el concepto de éxito escolar no estaba tan estudiado o establecido como cuando publica la segunda versión años más tarde.⁵⁰

Este artículo es el séptimo capítulo de los ocho que componen la obra. Se localiza en la segunda parte del libro denominada “Au coeur des pratiques et des inégalités scolaires”, junto con otros cuatro artículos. De los cinco que componen esta sección, éste es el de menor extensión, con un total de 11 páginas. Cabe mencionar que los capítulos 5 y 6 ya fueron traducidos al español y publicados en la Universidad Veracruzana.⁵¹

El libro *La raison scolaire* reúne textos que reflexionan acerca de la escuela y su relación con el lenguaje escrito desde tres ópticas: la de la sociología de la educación, la de la sociología del conocimiento y la de la sociología de las formas de ejercicio del poder. El objetivo central es estudiar de cerca los modos de socialización escolar así como las

⁴⁸ Véase (dir.) (1993). *Écritures ordinaires*. París: Éditions P.O.L.

⁴⁹ En adelante, *La raison scolaire*.

⁵⁰ Desafortunadamente no he podido hasta la fecha tener acceso a dicho texto pues se encuentra sólo en las mediatecas de la ciudad de Lyon y no hay préstamo interbibliotecario con ellas.

⁵¹ En J. Vaca Uribe (2010), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura*, Xalapa.

resistencias de los alumnos con mayor dificultad escolar, para comprender las especificidades y poder desnaturalizar la razón escolar en favor de la razón práctica. Elsie Rockwell⁵² comenta en la reseña publicada acerca del libro: “El último libro de Bernard Lahire renueva el enfoque que ha marcado los años 90 y presenta una excelente síntesis de sus investigaciones acerca de la relación escritura/escuela” (2008, para. 7).

En el prólogo de la obra, el autor explica que los textos que la componen, se vinculan con las investigaciones realizadas a mediados de la década de los 80 y principios de los 90 y cuyo objetivo era relacionar la escuela con lo escrito. El punto de partida es la investigación que realiza para su tesis doctoral acerca de las desigualdades frente a la cultura escrita escolar y de la cual surgen numerosos artículos y libros que publica en los años posteriores.

Como se puede observar ambos textos se inscriben en los primeros objetivos de investigación de Lahire, es decir, el análisis de la cultura escrita, de la escuela y de las desigualdades escolares, temas que claramente marcaron la dirección de sus demás investigaciones y de su propuesta teórica. El estudio de casos atípicos de éxito o fracaso escolar lo lleva a descubrir diferentes explicaciones y a formular hipótesis que lo distancian de lo expuesto por Bourdieu. Estos trabajos, junto con muchos otros textos, están en la base de su propuesta teórica que se orienta a observar y analizar las micro-trayectorias de los individuos para explicar el éxito escolar. Mi interés al traducirlos es contribuir a la difusión

⁵² Historiadora, antropóloga e investigadora por veinte años del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) en México acerca de la educación primaria rural e indígena en varias zonas del país. Sus proyectos actuales abordan los usos de la escritura en el aula, y la apropiación de la escritura en comunidades rurales e indígenas. Tomado del sitio web de CINVESTAV, sección Personal Académico.

y estudio de la obra de Lahire en nuestro país ya que su trabajo tiene cada vez más aceptación e impacto entre los especialistas debido a su pertinencia.

Reiner Rochlitz⁵³ afirma “¿Por qué traducir un libro? En el ámbito de las ciencias humanas, no se trata de corazonadas, sino de la convicción de la ‘importancia’ de la obra para la disciplina o el campo de investigaciones en cuestión” (2001, para. 17). Traducir a Bernard Lahire al español la intención es difundir sus trabajos entre la comunidad especializada de habla hispana para enriquecer sus investigaciones. Lahire ha sabido ganarse un lugar en las ciencias sociales, al innovar, cuestionar, investigar, reflexionar y aportar nuevas pistas para la construcción del conocimiento. Sin duda, su edad, su origen social y experiencia de vida han sido cruciales en la trayectoria que ha seguido hasta ahora, para lograr una consolidación académica. Su ardua labor de publicación y de difusión de ideas se ha visto recompensada en el último decenio con la traducción de su trabajo, reflejo del interés de investigadores de otros países. Sin embargo aún resta mucho por hacer, y sobre todo, hacerlo mientras aún es posible discutir con el autor, para seguir aprendiendo.

⁵³ Filósofo de la estética, fallecido en 2002, historiador de arte y de política, además de traductor al francés de autores como Georg Lukács, de Walter Benjamin et de Jürgen Habermas. Dirigió investigaciones e impartió cursos en à l'École des hautes études en sciences sociales et à l'Université européenne de philosophie. Entre sus principales obras destacan: *Feu la critique. Essais sur l'art et la littérature* (2003), *La lettre volée* y *L'art au banc d'essai*(1998), París, Gallimard 1998.

II. ACERCAMIENTO CRÍTICO A LOS TEXTOS

Michel H. Heim y Andrzej Tymowski⁵⁴ afirman:

“La situación desde el punto de vista editorial de la traducción de textos en Ciencias Humanas y Sociales es descorazonadora, puesto que las traducciones solicitadas a no especialistas resultan a menudo inservibles. Según ellos, la opción que resulta más viable es o bien trabajar con un traductor y un especialista o bien con un especialista que conozca las dos lenguas y a quien se adiestre en las técnicas de traducción. Este último perfil de traducción escasearía” (como cita Sanz Espinoza, 2008, p. 1).

Así, dado que no soy una especialista en la materia, he tenido que recurrir a especialistas y me he documentado al respecto, por lo que considero importante hacer un análisis del contenido de los textos previo a la traducción. Los dos artículos de Bernard Lahire son textos que tienen rasgos particulares: son elaborados por un especialista y se dirigen a especialistas; el lenguaje no es general sino de especialidad (en mayor o menor grado) y la comprensión de su contenido requiere de conocimientos previos. Nos ubicamos por lo tanto en el terreno de la *traducción de textos especializados*, como indica Amparo Hurtado.⁵⁵ Los dos textos traducidos en esta tesis pertenecen al campo de las ciencias sociales, en

⁵⁴ M. H. Heim fue investigador, profesor de lenguas en UCLA y reconocido traductor de lenguas eslavas al inglés, que falleció en 2012. A. W. Tymowski es director de programas internacionales en la American Council of Learned Societies ACLS, es especialista en ciencias políticas, relaciones internacionales y filosofía. Ambos publicaron *Guidelines for the Translation of Social Science Texts* en 2006, luego de dos años de investigación en el proyecto Social Science Translation Project (SSTP) para la ACLS. El objetivo de este proyecto fue demostrar que la traducción promueve la comunicación entre las ciencias sociales de diferentes lenguas. Para más información se puede consultar el sitio: <http://www.acls.org/programs/default.aspx?id=642>.

⁵⁵ “Nos referimos a la traducción de textos dirigidos a especialistas y pertenecientes a los llamados lenguajes de especialidad... Preferimos la denominación *traducción de textos especializados* (o géneros especializados) a la de *traducción especializada*, puesto que toda traducción (literaria, audiovisual, etc.) es especializada en el sentido que requiere unos conocimientos y habilidades especiales”. (2008, p. 59)

particular al de la sociología de la educación. Immanuel Wallerstein⁵⁶ asegura: “El traductor de materiales de ciencias sociales enfrenta una dificultad que a lo mejor es peculiar en las ciencias sociales, y que, por un lado, está ausente al traducir literatura, o por lo menos es más insignificante, o al traducir ciencias como matemáticas o física, por el otro” (1981, p. 88). La dificultad a la que se refiere es el uso de conceptos como principal medio de comunicación, por lo que conocer sólo las lenguas de partida y de llegada no basta para traducir.

El autor emplea conceptos más o menos definidos, lo que implica compartir referencias de significado así como estar consciente de la especificidad de los conceptos empleados. Wallerstein, afirma: “Con el fin de traducir correctamente un concepto, el traductor debe conocer (a) el grado en el que cualquier concepto es compartido (y por quienes), tanto al momento de escribirse como de leerse, y (b) las variaciones de las comunidades que lo comparten en cada una de las lenguas” (p. 88). Por lo tanto se requiere leer o haber leído tanto del autor como del tema en ambas lenguas para estar familiarizado con la terminología como con la discusión de los conceptos.

II.1. Sociología de la educación y su desarrollo en Francia

En el capítulo anterior se explicó que los textos traducidos se relacionan con los primeros temas de investigación de Lahire, que se inscriben en la disciplina de la sociología de la

⁵⁶ Immanuel Wallerstein, sociólogo e historiador estadounidense, es el principal exponente del análisis sistema-mundo. Entre sus líneas de investigación ha dedicado una parte al desarrollo de las ciencias sociales, que incluye un par de artículos acerca de la traducción en este campo. Tomado del sitio: <http://www.iwallerstein.com>.

educación.⁵⁷ Esta rama de la sociología se ocupa de estudiar y explicar la educación como fenómeno social, y particularmente, de “aplicar el método sociológico a las cosas o a los hechos de la educación, susceptibles de observación directa (estado actual) o de observación indirecta por la historia, que nos permite volver a los hechos pasados y nos los presenta estrictamente ligados a condiciones precisas de tiempo y de lugar” (Azevedo, 1961, p. 45). Sus orígenes se remontan a principios del siglo XX cuando se sumó la sociología a la biología y a la psicología para entender el proceso educativo. Tanto los educadores como los sociólogos buscaban establecer vínculos entre sus disciplinas;

De un lado, tenemos a los educadores que se preocuparon por las fuerzas sociales que afectan la educación, por la función social de la educación, por la falta de énfasis social en los programas educativos y por el hecho de que la escuela no se desarrollaba a la luz de los cambios sociales. De otro lado, los sociólogos veían en la escuela un medio eficaz para la aplicación de la sociología. (Cáceres, 1968, p. 32)

Es así como ve la luz una nueva disciplina que busca apoyar la tarea de los educadores y resaltar el importante papel que la escuela desempeña dentro de la sociedad. Entre sus principales exponentes se menciona a Emile Durkheim —sociólogo francés de principios del XX a quien se considera como el padre de esta disciplina—,⁵⁸ cuyas obras *Educación y Sociología* (1979), *La educación moral* (2002) y *La educación pedagógica en Francia*

⁵⁷ Marie Duru-Bellat y Agnès Henriot-van Zanten, sostienen que sería más pertinente hablar de una “sociología de la escuela” puesto que “una verdadera sociología de la educación, abarcaría, si se tomara al pie de la letra el término educación, un campo extremadamente amplio, ya que los mecanismos por los que una sociedad transmite saberes a sus miembros, saber-hacer y saber-ser que estima necesarios reproducir son infinitamente variados. De hecho, eso sería una sociología de la socialización, interesada por todos los medios de vida del niño, del adulto, y no sólo en la escuela” (2007, p. 5). No obstante he decidido conservar la terminología de Durkheim ya que la propuesta de Duru-Bellat aún no es tan aceptada.

⁵⁸ Sin embargo ya otros pensadores como el norteamericano Jhon Dewey habían indicado el carácter social de la escuela, véase *La escuela y la sociedad* (Domingo Barnés, trad. y pról.). Madrid: Francisco Beltrán, 1929.

(1982), asentaron las bases.⁵⁹ En estas obras, Durkheim afirma que la educación es principalmente un fenómeno social y que “la escuela tiene por finalidad producir individuos socializados, a través de una ‘educación moral’ que aspire a formar actores adaptados a condiciones sociales determinadas, así como a formar individuos autónomos, ciudadanos capaces de alcanzar la cultura de la ‘gran sociedad’” (*Encyclopaedia Universalis*, s.f.) Así, la escuela adquiere entonces un papel principal en la sociedad y en la transmisión de valores, como formadora de ciudadanos.

A pesar de que esta disciplina tiene su origen en Francia, no es sino hasta 1960 cuando los sociólogos franceses retoman el tema y profundizan la tarea comenzada por Durkheim⁶⁰ con trabajos empíricos. Con ellos, se aplicaron encuestas estadísticas⁶¹ cuyo objetivo era “responder a las preocupaciones socio-políticas de la época, como la contribución de la educación al crecimiento económico, la democratización del sistema escolar, etc. Éstas hicieron aparecer las desigualdades sociales de acceso y de éxito escolar” (Durut-Bellat & Henriot-van Zanten, 2007, p. 7). La cuestión de las desigualdades sociales al interior de la escuela, es decir, la *desigualdad escolar*⁶² se pone entonces al centro de los debates y de las investigaciones en Francia.

⁵⁹ Estas tres obras son póstumas, y se elaboraron a partir de los cursos que Durkheim impartió al respecto en la *Sorbonne* de 1906 hasta 1917, año de su muerte.

⁶⁰ Durut-Bellat y y Agnès Henriot-van Zanten comenta al respecto: “En Francia, la sociología de la educación constituye un ámbito de investigación antiguo y a la vez relativamente nuevo. Antiguo, porque desde finales del siglo pasado, Durkheim integró [...] el principal tema de la sociología [...] en la escuela, dándole así una importancia crucial. Pero no fue sino hasta 1960 cuando los sociólogos franceses emprendieron investigaciones empíricas sobre el sistema escolar. Sus colegas anglosajones ya lo habían hechos desde los años de posguerra...” (2007, p. 7).

⁶¹ Se crea por ejemplo el *Service Étude et Recherche* (SER) [Servicio Estudio e Investigación] para realizar investigaciones socio-económicas en el campo de la cultura.

⁶² Duru-Bellat comenta: “Las sociedades democráticas enfrentan la necesidad de justificar el contraste entre el principio de igualdad y la realidad de desigualdades. Algunas desigualdades sociales pueden aparecer como legítimas porque parecen derivarse de talentos y esfuerzos de los individuos en una misma

Aparecen entonces Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron⁶³ quienes publican dos obras que dieron un rumbo diferente a la percepción del papel de la escuela en la sociedad. *Les héritiers* (1966) y *La reproduction* (1977) se oponen diametralmente a la teoría propuesta por Durkheim, pues aseguran que la escuela es reproductora de las desigualdades sociales a través de los procedimientos de enseñanza que favorecen implícitamente la cultura de las clases más favorecidas, es decir, aquéllos que heredan un “capital cultural”,⁶⁴ que incluye lenguaje y conocimientos que les permitan más fácilmente tener éxito en la escuela. “Ahí donde Durkheim veía la transmisión de valores comunes, P. Bourdieu y J. C. Passeron denuncian una legitimación de desigualdades, puesto que la escuela enmascara un discurso sobre la igualdad de oportunidades de los procesos de selección social que llevan a justificar esas desigualdades por la certificación del diploma escolar” (Troger, 2006). El éxito y el fracaso escolar se ven condicionados por el origen social del niño y el capital heredado.

posición inicial con condiciones de igualdad de oportunidades. Se supone precisamente que la institución escolar debe detectar a los más meritorios y promoverlos a los mejores lugares. Tendría entonces que dar a cada uno su oportunidad, y al centro de las desigualdades sociales, las desigualdades escolares son, por esta misma razón, percibidas como particularmente intolerables, pues no son sólo una desigualdad entre otras, sino una correa de reproducción de desigualdades, que hace tambalear particularmente la ideología meritocrática. Analizar la génesis de las desigualdades sociales en la escuela constituye entonces un compromiso indisociablemente científico y político, ya que vuelve a explorar el proceso que engendran y producen las desigualdades escolares”. (2004, para. 1). Véase también al respecto Marie Duru-Bellat, 2002.

⁶³ También se llevan a cabo en esa década otros trabajos de investigación con la misma visión crítica pero bajo otras perspectivas de los sistemas escolares, véanse los trabajos de Christian Baudelot y Roger Establet (1990) o de Claude Grignon (1971).

⁶⁴ Bourdieu comenta: “El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales”. (1987, p. 2)

Si bien la propuesta de Bourdieu y Passeron se mantuvo como la teoría dominante en los años posteriores, no tardaron en aparecer los críticos que la cuestionaron y realizaron estudios empíricos en búsqueda de nuevas explicaciones. Entre los críticos opositores más importantes de la obra de Bourdieu y Passeron destaca Raymon Boudon, quien, para explicar la cuestión de la desigualdad escolar, sostenía que se trataba más bien del resultado de estrategias individuales frente a las oportunidades, obedeciendo a costos y beneficios convenientes para el individuo y su familia, según su origen social y no, como sostenía Bourdieu, por la simple herencia de un capital (véase Boudon, 1983).

II.2. La crítica de Bernard Lahire a la teoría de la “escuela reproductora”

Bernard Lahire por su parte no busca, como se dijo en el capítulo anterior, oponerse diametralmente al trabajo de Bourdieu; más bien califica su postura como una *crítica creativa* cuya intención es actualizar el legado teórico de Bourdieu y continuar avanzando en la producción de conocimiento acerca de la realidad social. Hace una revisión de los conceptos de *habitus* y de *campo*, como ya se explicó.⁶⁵ Además, enfatiza la importancia de las prácticas y hábitos familiares y se opone al determinismo del “capital cultural”, por lo que se enfoca en estudiar casos improbables de éxito escolar, pues para Lahire “lo que se adquiere, no es un capital o una estructura, son hábitos corporales, lingüísticos, de comportamiento, ligados antes que nada a un contexto” (como cita Gény, 2000, p. 28).

⁶⁵ Véase apartado I.2

A diferencia de Bourdieu, Lahire hace un trabajo de investigación más cualitativo, que lo lleva a profundizar respecto de la relación de los alumnos con la lengua, la cultura y las prácticas para así dar con nuevas explicaciones del fracaso escolar, enfocándose en lo individual y llevando su investigación hasta el seno del hogar. Así, observa que la *socialización*⁶⁶ del niño se produce a través de las relaciones directas (con padres, hermanos, etc.) y las actividades prácticas,⁶⁷ de lengua, de lectura o de escritura, que se realizan en casa. Asimismo, observa la división de esas actividades y el peso que pueden tener en el desempeño del niño en la escuela. Muchas veces, no es la falta de capital lo que lleva al fracaso o éxito escolar, sino la familiaridad que tenga el niño con la cultura de lo *escrito*,⁶⁸ que para Lahire, es además la característica fundamental del sistema escolar.

“Uno de los aspectos concretos más interesantes de los trabajos de Lahire corresponde a su estudio de las prácticas cotidianas de escritura en la familias populares, y las conclusiones a las que lo llevan”, comenta R. Gény (2000, p. 30). No conforme con las investigaciones hechas hasta entonces,⁶⁹ Lahire buscó innovar en la forma de estudiar tanto

⁶⁶ “Mecanismo por el cual una comunidad enseña a descubrir a sus nuevos integrantes, las normas, los valores y las creencias que ellos mismos guardan en lo más profundo de su ser, como signo de su individualidad, y que invariablemente coinciden con las normas, valores y creencias que profesa la comunidad en que habita” (De los Campos, 2007, s.v. “socialización”)

⁶⁷ Para más información véase Bernard Lahire, 1995.

⁶⁸ Es decir, tanto con la escritura como con la lectura. Otros autores han desarrollado investigaciones más profundas acerca de lo *escrito* en el contexto escolar, como Jean Marie Besse, quien dice al respecto “Lo escrito, soporte privilegiado de nuestra memoria colectiva, contribuye ampliamente a la constitución de las identidades culturales; un rol central para esta aculturación por lo escrito se le atribuyó a la institución escolar. Esta posición privilegiada tiene sus inconvenientes, ya que corre el riesgo de crear una equivalencia de hecho, en el espíritu de varios alumnos y, más tarde, de los adultos en que se convertirán, entre una cierta cultura escrita escolar y la cultura de lo escrito. Ésta última es a menudo presentada por el sistema escolar como la manifestación más lograda de “la cultura”: se accede a la cultura por la distancia crítica que permite la lectura [...] el dominio de las modalidades de lo escrito es a menudo identificado con las formas superiores de la *distinción*” (1995, p. 26)

⁶⁹ Hablamos de mediados de los 80 cuando Lahire comienza sus estudios de doctorado. Él mismo comenta: “Luego de muchos años de investigación, de debates y avances fecundos, la sociología de la educación estaba en ese momento un poco averiada respecto de investigaciones innovadoras acerca de las

el fracaso escolar como las desigualdades escolares,⁷⁰ para lo que incluyó en su enfoque los resultados de investigaciones de especialistas en otras disciplinas —principalmente las del antropólogo Jack Goody, con las obras *La domesticación del pensamiento salvaje* (1985) y *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad* (1990); pero también del historiador Eric A. Havelock, con la obra *Prefacio a Platón* (1994), y de los psicólogos Lev Senebivutcg Vygotski, con la obra *Pensamiento y Lenguaje* (1995), así como de Silvia Scribner y Michael Cole, con la obra *The Psychology of Literacy* (1981).

Lahire afirma que se enfocó principalmente en “la cuestión de lo escrito —de la forma de la relación social de aprendizaje, del tipo de saber y de la relación con el saber y sobre todo con el lenguaje” — (2008c, p. 11). Basándose en los trabajos de Goody, hizo una “relectura de la realidad escolar” en donde la “‘razón gráfica’ se inculca con una gran sistematicidad” (p. 11). El vínculo que establece con la escritura es determinante en la trayectoria escolar y de vida, pues ayuda a desarrollar aptitudes favorables para tener éxito, ya que ayuda a “‘dominar’ simbólicamente lo que se dominaba prácticamente hasta entonces: el lenguaje, el espacio, el tiempo” (1995, p. 31). Ese vínculo dependerá de la actitud que tome el niño frente a las prácticas y los conocimientos explícitos e implícitos del lenguaje, el sentido que les da y la continuidad que les dé en su entorno familiar. “Es necesario haber vivido anterior o paralelamente al universo escolar, y principalmente en el marco familiar, formas de relaciones sociales y tipos de prácticas de lengua relativamente similares” (2008c, p. 11).

desigualdades escolares” (2008c, p.11). Los “avances fecundos” a los que se refiere son los trabajos antes mencionados de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, de Basil Bernstein, de William Labov o de Guy Vincent. (n. 2)

⁷⁰ Véase Lahire, 1993.

Entre más familiarizado se esté con lo escrito, menos difícil será su aprehensión y dominio. Dado que esa familiaridad es la causa del éxito o del fracaso escolar, Lahire observó entonces con detenimiento las prácticas familiares de lo escrito, cómo estaban distribuidas, si se compartían, la especificidad de su uso en diferentes medios sociales así como su transmisión entre generaciones (p. 14). Igualmente profundizó en casos improbables de éxito o fracaso, es decir, casos de niños de medios populares que sin un “capital cultural” tenían éxito en la escuela o niños que teniéndolo, fracasaban.⁷¹ Esas prácticas de escritura dentro del hogar incluían recados, recordatorios, listas de supermercado, agendas, etiquetas de clasificación, anotaciones en el calendario, y se englobaban en lo denominado *escritura doméstica*.⁷²

En esa época, para explicar problemas como el éxito escolar, la sociología no tomaba en cuenta como objetos de estudio cosas que consideraba de poco valor significativo y sustancial como la escritura dentro del hogar.⁷³ Lahire comenta, “el objeto

⁷¹ Véase Lahire, 1995.

⁷² Lahire comenta: “entre las múltiples escrituras domésticas pueden distinguirse las que son (cuasi) obligatorias (por ejemplo, el completamiento[*sic*] de formularios de impuestos, papeles de la obra social, legajos administrativos diversos, cartas dirigidas a re- particiones públicas, etc.) de las que están relacionadas con hábitos sociales de las familias o de cada uno de sus miembros. Entre estas últimas pueden distinguirse a su vez las prácticas *familiares* (listas de compras de supermercado, apuntes sobre el cronograma o el almanaque familiar, pedidos por correspondencia, clasificación de documentos administrativos, escritura o copia de recetas de cocina, etiquetaje de productos alimenticios, etc.) de las prácticas más *personales* (notas en una agenda personal, crucigramas, etc.); las prácticas *estéticas* (escritura de un diario íntimo, escritura de historias, poemas, canciones, etc.) de las prácticas *funcionales* o *utilitarias* (cálculos de cuentas familiares, escritura del manual de mantenimiento del auto, etc.); y finalmente, las prácticas *regulares* (correspondencia familiar, mensajitos entre los miembros de la familia, recordatorios escritos, listas de cosas por hacer, etc.) de las prácticas *ocasionales* (lista de elementos para llevar de vacaciones, itinerario de un viaje, notas sobre un álbum de fotos, etc.). Sin embargo, estas numerosas diferencias no siempre son pertinentes en la medida en que las escrituras, como prácticas lingüísticas particulares sujetas a contextos de utilización también particulares, escapan a la lógica formal de las grandes tipologías”. (2008e, p. 8)

⁷³ Si se compara con el prestigio que habían ganado las investigaciones acerca de las prácticas de lectura dentro de la sociología de la cultura desde la década de los 60 del siglo pasado (véase Chartier, 1993) así como los estudios etnológicos o antropológicos de la cultura y de las “cotidiana” a principios de los 90 (véase Fabre, 1993)

‘escritura’ estuvo casi ausente de las investigaciones sociológicas, salvo para dos casos totalmente opuestos en el espacio social: el análisis de las producciones impresas (análisis socioliterarios, sociosemióticos, etc.) y el análisis del ‘iletrismo’⁷⁴ (Noisette, 1985; Passeron, 1991; Borkowski, 1990; Lahire, 1992)” (2008e, p. 7); por lo que encontró la legitimidad de su objeto de estudio en los trabajos de los antropólogos franceses Daniel Fabre, Jean Pierre Albert y Dominique Blanc que habían trabajado ya acerca de las escrituras denominadas “ordinarias”,⁷⁵ así como en los trabajos del historiador Roger Chartier acerca de las prácticas de lectura y escritura. Como asegura Fabre “las prácticas de escritura más insignificantes se revelaron como valiosos indicadores de algunos vínculos con la práctica, con el lenguaje, con el tiempo y con el prójimo” (2008, p. 3). Para Lahire estas prácticas permitían al individuo encontrar un sentido práctico⁷⁶ y simbólico a su relación con el lenguaje. “Cuando el *habitus*, el sentido práctico, no es suficiente para recordar, entonces se recurre a lo escrito” (2008c, p. 15). Por lo tanto, lo escrito adquiere sentido, simboliza más que una simple práctica.

⁷⁴ La cuestión del “iletrismo” es un tema que se ha discutido ampliamente en Francia desde finales de los años setenta, cuando surgió este neologismo. A diferencia de un “analfabeta”, que califica a quien no sabe ni leer ni escribir, un “iletrado” sabe leer y/o escribir pero no domina más que parcialmente estas habilidades por lo que se lo considera también inculto. Lahire ha dedicado una parte de su trabajo a investigar este fenómeno visto como un fenómeno de discriminación social, como “un mito social colectivamente sustentado” (2008f). Véase para más información al respecto B. Lahire, *L’invention de l’ “illettrisme”*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, 1999.

⁷⁵ Comenta Fabre: “se oponen claramente al universo prestigioso de los escritos que se distinguen por la voluntad de construir una obra, por la firma que autentifica al autor, por la consagración de lo impreso. No aspiran ni al ejercicio escrupuloso del “buen uso” ni a la sacralización que, poco o mucho, acompaña desde hace dos siglos al distanciamiento literario. Además y sobre todo, la mayoría de estas escrituras asociadas a momentos colectivos o personales intensos o bien a la rutina de las ocupaciones cotidianas, parecen consagradas a una única función que las absorbe y las uniformiza: dejar huella. No tendrían otro sentido, ni otros efectos. Cuando mucho dan testimonio de una competencia que se hace evidente sólo cuando no se la posee” (2008, p. 3)

⁷⁶ El sentido práctico es uno de los pilares teóricos de Bourdieu y radica en “la capacidad de hacer corresponder a una situación particular una práctica adecuada, sin que un cálculo previo y fastidioso sea necesario” (París, s.f.). Véase también al respecto Bourdieu, 1980.

Los trabajos de investigación acerca de la escritura doméstica, así como de las prácticas de escritura al interior del hogar, son una de las piezas que sustentan la propuesta teórica que Lahire formularía más tarde, a saber, la teoría del “hombre plural”.⁷⁷ Con estos trabajos pudo, más que debatir la tesis de Bourdieu acerca de la herencia de capital cultural como clave del éxito escolar, complementarla, y como era su intención, avanzar en el conocimiento de la sociedad contemporánea. Enfatizó el papel que también desempeña la familia como reproductora de desigualdades a través de la relación que establece cada uno de los miembros frente a las tareas de escritura en el hogar, y que más tarde repercute en la relación con el lenguaje en el sistema escolar.

A partir de las contribuciones de Lahire al debate teórico y de su trabajo en el campo de la escritura doméstica, que discute fuertemente con los autores del campo de la sociología de la educación en su veta reproductivista a través de la tesis del capital cultural relacionado con el éxito o fracaso escolar, seleccioné dos textos que tratan la “escritura doméstica”. Como ya se dijo, éstos son “Masculin-Feminin” y “L’inégale réussite scolaire”. Ya en el capítulo anterior se explicó el origen de cada uno, por lo que aquí me dedicaré a hacer una breve reseña de su contenido. Si bien, el primer artículo seleccionado fue “Masculin-Feminin”, aquí he decidido invertir el orden de exposición y respetar el orden de publicación ya que considero esto facilita la comprensión de los conceptos y de la evolución de las investigaciones así como del pensamiento de Lahire.

⁷⁷ Son de igual importancia sus investigaciones y debates acerca del “iletrismo”, véase *L’illettrisme en questions* (Jean-Marie Besse, et.al., *L’illettrisme en questions, Journal of Contemporary European Studies*, 1993) y *L’invention de l’ “illettrisme”*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates* (1999).

II.3. Propuesta teórica de los textos traducidos

El texto “L’inégale réussite scolaire”, es más especializado que el segundo, “Masculin-Féminin”, puesto que contiene más conceptos y referencias teóricas, trae más datos duros extraídos de las encuestas y forma parte de la obra especializada de Lahire en sociología de la educación. En cambio, “Masculin-Féminin” es más breve, es más explícito en sus conceptos y da muchos más ejemplos concretos; además se publica en una obra etnográfica por lo que se adapta a la temática que sigue la compilación en la que aparece, y da a conocer su enfoque sociológico. Sin duda, estos textos se complementan, pues la lectura del primer artículo facilita la comprensión del segundo, permitiendo conocer los orígenes de las interrogantes de Lahire; y si invertimos la lectura, se podrá observar la evolución en las investigaciones y el trabajo de formulación teórica.

II.3.1. “L’inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaires. Une piste de recherche concernant l’écriture domestique”

Como ya se dijo, este artículo aparece en el libro *La raison scolaire. École et pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir*. Lahire explica cómo surge y a qué resultados lo lleva la interrogante acerca de la escritura doméstica como pista de investigación para explicar la desigualdad en el éxito escolar a partir de los resultados de dos encuestas realizadas previamente. El texto se compone de cuatro partes. En la primera parte “Raison scolaire, raison écrite et échec scolaire” comenta la investigación que realizó para su tesis doctoral a

principios de los 90. Se estudia la relación entre las culturas escritas y las culturas orales, y analiza las formas de socialización y resistencia al interior de la escuela, a partir de un enfoque socio-histórico con el objetivo de explicar el desigual éxito escolar en la escuela primaria. “Entre la multiplicidad [...] de prácticas lingüísticas escolares se halla una multitud de micro-prácticas de escritura en los cimientos de la apropiación de los saberes escolares” (Lahire, 2008a, p. 152). Propone acercarse a las condiciones prácticas de uso del lenguaje, incluso las más banales, para dar a los alumnos más ajenos al universo escolar los medios para entrar en la lógica socio-lingüística de ese universo, “se tiene, efectivamente, demasiada tendencia a creer en los efectos mágicos de las explicaciones racionales, lógicas, razonables [...] cuando éstas sólo dicen algo a quienes están preparados para escucharlas” (p. 153).

En la segunda parte “L’ordinaire des pratiques d’écriture en milieu populaire” nos explica en qué consistió la segunda investigación: aprehender las prácticas de lectura y de escritura profesionales y extra-profesionales de adultos de bajos estratos sociales y educativos para comprender a cada individuo, su historia de vida y las exigencias de escritura a que se enfrenta en su cotidiano profesional, para poder observar que las variables no están siempre relacionadas y que las prácticas son más bien homogéneas y dan un peso mayor al papel femenino (p. 153). De esta segunda investigación se desprende la pista acerca de la división sexual del trabajo de escritura al interior del hogar, y por lo tanto se titula así la tercera sección de este texto: “La division sexuelle du travail d’écriture domestique”. Aquí se explica por qué considera a las mujeres unas *máquinas familiares de escritura*, y ejemplifica las marcadas diferencias entre géneros frente a las prácticas de escritura en palabras de los encuestados.

La última sección del artículo, titulada “L’inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaires”, relaciona los resultados de las investigaciones expuestas. Por un lado las prácticas de escritura al interior del hogar y sus efectos en la socialización sexuada y al mismo tiempo en materia de diferenciación sexuada escolar, principalmente en niños provenientes de medios populares. Incluye una serie de datos cuantitativos acerca del desarrollo de la escolaridad en Francia para demostrar y explicar la tendencia para aprobar en la escuela según sea varón o mujer y se provenga de cierto estrato social, y cómo influye la relación que cada uno de ellos tiene con la escritura en casa y en la sociedad.

Este último apartado da las pistas de investigación que Lahire se dedicaría a estudiar en los años siguientes, las prácticas de escritura al interior del hogar, la división sexual de dichas tareas y los efectos directos o indirectos en el éxito escolar de los hijos de clases populares, de donde se desprende el segundo texto traducido.

II.3.2. “Masculin-Féminin. L’écriture domestique”

La lectura de este texto es mucho más fluida que el primero. Si bien es necesario estar familiarizado con algunos conceptos y la terminología propios de la disciplina y el campo, el nivel de especialización es menor puesto que la discusión es más explícita y se da un mayor número de ejemplos. Además este texto es un trabajo de síntesis que hace Lahire

respecto de sus trabajos de investigación acerca de la escritura doméstica,⁷⁸ dónde presenta las principales conclusiones a las que llega luego de varios años.

La organización del texto obedece al número de conclusiones presentadas, seis apartados en total. Los primeros párrafos, a modo de introducción, presentan las interrogantes que guiaron los trabajos de investigación: conocer “el estatus de las diferentes prácticas de escritura y [...] los modos en que las prácticas familiares de la escritura se ‘transmiten’ o se ‘construyen’, la economía de las relaciones sociales a través de las cuales padres e hijos, hermanos y hermanas, entablan esos vínculos poniendo en juego lo escrito” (Lahire, 1997, p. 145). Como ya se dijo, la investigación de Lahire es cualitativa, por lo que para responder estas interrogantes recurre a entrevistas que lo ayudan a reconstruir los contextos particulares de sus entrevistados y así poder sustentar sus hipótesis.

El primer apartado es el de “Des écritures sexuées” y se puede ver como eje de las demás conclusiones presentadas. Respecto de la distribución de las tareas de escritura y el género, concluye que el papel de la mujer es dominante dentro del hogar. Sin embargo, esto se explica por el nulo reconocimiento social que tienen dichas tareas en el hogar, al igual que la actividad doméstica en general. “Está claro que los territorios escriturales masculinos y femeninos permanecen divididos clásicamente entre los dos sexos: la técnica, el espacio exterior, el dinero, lo público y lo oficial para los hombres [...], lo familiar, lo relacional, lo privado, el espacio doméstico y lo íntimo, para las mujeres” (p. 146). Incluye un caso que ejemplifica bien esta división.

⁷⁸ Esto se puede afirmar luego de observar dos puntos. Primero, el autor se “autoplagia”; copia de sus artículos anteriores algunos fragmentos, frases o incluso párrafos, y los escribe a veces sólo con leves modificaciones. Segundo, al revisar la bibliografía del texto, se observa que casi la mitad de las obras citadas son propias.

El segundo apartado “Bonnes informatrices, piètres informateurs”, busca hacer énfasis en el nivel en que se involucran las madres y los padres en las cuestiones domésticas así como en las prácticas de escritura de los hijos. Es predominante el conocimiento que tienen las madres acerca del tema, sin embargo, pocas veces es recíproco, puesto que los hijos no son involucrados en las tareas de escritura de los padres. El tercer apartado “Le cas de la culture épistolaire: une affaire de femmes”, expone cómo la escritura de cartas se considera una característica propia de la identidad femenina por lo que el hombre permanece al margen, y se conforma con agregar una firma: “parece que el varón construye un sistema de preferencias que excluye la escritura (de textos, de cartas, etc.) como una pasión” (p. 149). Sólo se involucran en caso de que la tarea se considere compleja o involucre contacto con altas jerarquías.

El tercer apartado, “Le dictateur et la dictée”, explica el desinterés que experimentan los hombres frente a las tareas de escritura de cartas administrativas familiares, y en caso de involucrarse lo hacen dictando, y dejan el papel subordinado a las mujeres, como se hace en la oficina a la secretaria. “Esta distribución de los roles alrededor de la escritura de cartas se encuentra a veces entre hermanos y hermanas, poniendo siempre a los varones en la situación de quienes dictan, quienes dan las ideas mientras que las hermanas se encargan de la redacción efectiva, material” (p. 152).

El cuarto apartado, “Les différentes formes d’interiorisation de l’écrit”, es el más amplio pues, como lo indica el título, se subdivide en las diferentes formas en que se interioriza lo escrito, a saber: las incitaciones o solicitudes parentales; las colaboraciones, las imitaciones o identificaciones así como las impregnaciones indirectas. Entre las principales conclusiones destaca el hecho de que “Los aprendizajes suscitados

difieren según las configuraciones familiares, debido al lugar que se reserva a los hijos en la jerarquía de las responsabilidades y de las competencias” (p. 153).

El quinto apartado, “Des injonctions contradictoires”, explica cómo el estrecho vínculo de la escritura con la mujer trae efectos negativos en la construcción de identidad de los varones. “Recurrir a la lectura, para los hombres, parece constituir una prueba de debilidad” (p. 159). Finalmente, el texto cierra con un apartado, titulado “Incompétences ou indifférences?”, en el que, a modo de conclusión opone la indiferencia a la incompetencia de la que se habla cuando los varones experimentan dificultades ante la escritura.

Los discursos sobre las “competencias” y sobre las capacidades intelectuales o cognitivas – supuestamente puras–, de los niños olvidan la dimensión simbólica de los aprendizajes. Se puede aquí parafrasear a Max Weber diciendo que el niño sólo aprende (o incorpora saberes y saberes-hacer) cuando su interés por aprender es más grande que su interés por no aprender, entendiendo el término de “interés” en su sentido menos económico (p. 160).

III. REFLEXIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN Y LA ANOTACIÓN

Los capítulos anteriores han permitido contextualizar los textos de Bernard Lahire que se han traducido. En el primero se habló del autor y sus trabajos de investigación, las líneas que ha seguido, sus aportes y relevancia dentro del campo de las ciencias sociales, en particular de la sociología de la educación; en el segundo se estudiaron las particularidades de estos textos, respecto de su forma y contenido, su nivel de especialización, el debate en que se originan y la aportación que a él hacen. En este tercer capítulo me propongo hacer una reflexión acerca del modo en que se tradujeron estos textos. Presentaré primero la teoría de traducción en la que me apoyé para seleccionar el método de traducción, los lineamientos que guiaron el proyecto de traducción y finalmente los problemas que encontré al realizar dicha tarea.

Luego de una primera lectura, se podía observar el reto que implicaría traducir este tipo de textos. ¿Cuál sería el método óptimo para traducirlos? Como se dijo antes, nos encontramos en el terreno de textos especializados, por lo que la estrategia de traducción debe adaptarse a las características del texto. Traducir palabra por palabra es inconveniente ya que las palabras aquí pueden tener un valor diferente al que incluyen los diccionarios; calcar la forma sintáctica de las frases dificultaría la comprensión en español por la costumbre francesa de frases largas y complejas; olvidar que estos textos se inscriben en una discusión previa y se dirigen a un lector específico nos llevaría a crear traducciones sin sentido. Diéguez afirma: “La traducción científica, por su parte, se aboca principalmente a textos en los que prima la función informativa del lenguaje y requiere del traductor mucho

dominio del tema tratado, de la terminología y de técnicas de traducción que permitan transmitir íntegramente el sentido del texto original sin necesariamente tener que respetar la forma del mismo” (2002, p. 341). Y si agregamos lo que dice Rochlitz: “A diferencia de lo que pasa en el caso de la traducción poética, la traducción en ciencias humanas está destinadas a eximir de la lectura del original” (2001, para. 5), se puede visualizar los retos de la tarea a realizar.

La tarea de traducción que me propuse se guió por lineamientos específicos debido a las características que presentan los textos, como la terminología, los conceptos teóricos, las referencias culturales, etc.; y por ello mismo, consideré necesario dar prioridad a ciertos aspectos: el contenido ante la forma, la pragmaticidad ante la estética, y el sentido ante el significado, como ya se dijo. Para ello he echado mano, por distintas razones, de la propuesta teórica de Christiane Nord, inscrita en la corriente funcionalista. Primero, habla de la traducción como una “actividad profesional con propósito” (2006, p. 142); por lo que el texto fuente no es quien guía las decisiones del traductor sino el propósito comunicativo global. Segundo, Nord afirma que el propósito u objetivo de la traducción determina el método traslativo (2010, p. 239), es decir, especificar el “para qué” de la traducción nos ayuda a escoger un método óptimo de traducción de un texto. Este “para qué” se define por el “encargo de traducción” que especifica la situación. Pero habla también del concepto de *lealtad* que limita el trabajo del traductor, quien debe adoptar una actitud de responsabilidad como mediador entre culturas y entre personas. Tercero, Nord enuncia los principios básicos de la traducción funcional, es decir, aquella que “se caracteriza por la importancia otorgada al papel que ejerce la función textual y la función de la traducción” (como cita Hurtado, 2008, p. 526). Cuarto y último, propone una tipología de problemas de

traducción. En los siguientes subapartados me ocuparé primero de hacer una breve reseña de los antecedentes de esta corriente y sus fundamentos para luego profundizar en la propuesta de Nord y cómo me ha ayudado en el proyecto de traducción de los artículos de Bernard Lahire.

III.1. Enfoque funcionalista, evolución y fundamentos

Hasta mediados del siglo pasado, los parámetros que guiaban la traducción eran principalmente lingüísticos, estéticos y filológicos, sacralizando el texto fuente y banalizando la participación del traductor y el texto meta. Una buena traducción era entonces aquella que reproducía la forma del texto fuente sin considerar a los destinatarios de la cultura de llegada. Claro, se trataba principalmente de textos literarios o sagrados, y no de textos científicos o pragmáticos. No obstante, pensadores como Cicerón (106-43 a.C.), San Jerónimo (348-420) o Martín Lutero (1483-2546) (como cita Nord, 2006, p. 141) distinguían a su manera entre dos modos de traducir: traducir o interpretar, es decir, traducir palabra por palabra, y traducir o “germanizar”, traducir sentido por sentido, respectivamente. Hacia inicios del siglo XIX, Schleiermacher hablaba de *diferentes métodos de traducir*, ya sea “llevando el autor al lector” o “el lector al autor” (p. 191). A mediados del siglo siguiente Nida distingue la equivalencia formal (respetando la forma del texto fuente) de la equivalencia funcional o dinámica (que se ajusta a la comprensión de la cultura meta) (1964, como cita Nord, 2006, p. 191).

Estos antecedentes dieron paso al desarrollo de teorías modernas que abogaban por la traducción del sentido más que de la letra. Estas teorías surgen conforme la traducción se va cientificando y se busca no sólo normar sino describir el proceso de traducción, sino también restar atención al texto fuente, enfocándose en las características del proceso de traducción y en los factores sociales, culturales y comunicativos de la traducción. Dentro de estas teorías modernas surge en Alemania la corriente traductológica denominada “funcionalista” que se centra en la función de la traducción y cuyos exponentes más representativos son Katharina Reiss, Hans Vermeer, Justa Holz-Mänttari y Christiane Nord. Reiss aparece con un enfoque pragmático de la traducción, en donde, a partir de los trabajos de Bühler respecto de las funciones del lenguaje (representativa, expresiva y apelativa), introduce la categoría de “función” entre los textos de partida y establece una tipología de textos⁷⁹ para hacer una crítica objetiva de las traducciones (véase Reiss 2002). Hurtado comenta: “de lo que se trata es de enjuiciar si la traducción es funcional respecto al contexto de la traducción” (2008, p. 527). Así, el concepto de “equivalencia”⁸⁰ (que se centraba en el texto original) se vuelve relativo y se deja de lado la relación lingüística entre ambos textos. “La traducción ideal sería aquella donde la finalidad de la lengua meta sería obtener una situación de equivalencia en lo que respecta al contenido conceptual, la forma lingüística y la función comunicativa de un texto en lengua fuente” (Reiss, 1977, como cita Nord, 2008, p. 21).

⁷⁹ K. Reiss y Vermeer hablan de “tipos de textos” que define como “una clase de texto reconocida y relevante en el campo de los textos verbales coherentes, cuya constitución, cuyo margen de variación y cuyo uso en contexto y tipos de acciones circundantes están sometidos a reglas”. (1996, p. 154).

⁸⁰ Respecto del concepto de equivalencia en traducción, A. Hurtado comenta “Noción relacional que define la existencia de un vínculo entre la traducción y el texto original; esta relación se establece siempre en función de la situación comunicativa (receptor, finalidad de la traducción) y el contexto sociohistórico en que se desarrolla el acto traductor y, por consiguiente, tiene un carácter relativo, funcional y dinámico”. (2008, p. 636)

Vermeer publicó *Esbozo de una teoría general de la traducción* en donde define la traducción, primero, como un “tipo de transferencia donde los signos comunicativos, verbales y no-verbales, son transferidos de una lengua a otra” (p. 22), y segundo, “como un tipo de acción humana” (p. 22), entendiendo por acción humana “un comportamiento intencional, dotado de una finalidad, que interviene en una situación dada” (p. 23). Esa “finalidad” se denomina *skopos* o escopo y se refiere principalmente al destinatario de la cultura meta, pues se trata de “producir un texto en un contexto de cultura meta, con una finalidad meta, para destinatarios metas, en circunstancias culturales metas” (p. 24). En 1984 Reiss y Vermeer publican *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, que propone, por una parte, la teoría del escopo como una teoría general de traducción, y por la otra, unas teorías específicas de traducción, en donde se vincula el tipo de texto con el método de traducción. La teoría general del escopo es el eje principal de esta corriente por lo que se profundizará al respecto más adelante (en un subapartado).

Holz-Mänttari presenta en 1981 su teoría y metodología de la “acción traslativa” (p. 24) a la que define como “una acción compleja concebida para realizar una finalidad determinada” (p. 25), y especifica que dicha finalidad es “efectuar la transferencia de mensajes a través de las barreras culturales y de lenguaje, por medio de transmisores de mensajes producidos por expertos” (p. 25). Unos cuantos años más tarde, Nord, alumna de Reiss y contemporánea de Vermeer, retoma los trabajos teóricos precedentes, pero con ciertos matices. Su propuesta consiste en limitar el concepto de escopo de Vermeer introduciendo el concepto de *lealtad* (responsabilidad del traductor con los demás participantes del proceso de traducción), y proponer un modelo de análisis textual basado en las funciones comunicativas (fática, referencial, expresiva y apelativa) así como una

tipología de la traducción (documental-instrumental) y de los errores de traducción. Cabe señalar que su trabajo tiene también un enfoque pedagógico orientado a la formación de traductores, lo que hace muy clara la relación entre la teoría y la práctica.

En este breve recorrido se pudo observar que si bien no son muchos los exponentes de esta corriente, sus aportaciones han ayudado a consolidarla dentro de las teorías modernas de la traducción. Entre sus principales aportes al campo de la traducción destacan haber introducido el concepto de escopo o finalidad, relativizar el concepto de “equivalencia”, *destronar* el texto fuente y concebir a la traducción como una actividad e incluir diferentes tipos de textos. A mi juicio Christiane Nord es quien desarrolla más la teoría y ofrece más herramientas útiles para la tarea traslativa, y especialmente para la traducción de textos especializados. En los siguientes subapartados expondré brevemente dos de los conceptos teóricos fundamentales de esta corriente, a saber, la traducción como acción y el escopo, tomando como base la obra de Nord.

III.1.1. La traducción como acción

A partir de la definición de acción, que es “el acto intencional que provoca un cambio o una transición de un estado a otro” (Nord, 2008, p. 28-29), se establece el concepto de *acción humana* como “un comportamiento intencionado, que persigue una finalidad y que se produce en una situación determinada, formando parte de ella y modificándola al mismo tiempo” (Hurtado, 2008, p. 528).

Nord (2008) comenta que dado que en la traducción participan más de dos actores, como el emisor del texto fuente, el traductor como mediador y el receptor del texto meta, se puede hablar de una teoría de la *interacción*, con fines comunicativos. Distingue además entre la ‘acción traslativa’ y ‘la traducción’, donde la primera es toda actividad realizada por los traductores (como dar consejos o hacer advertencias), y la segunda, lo que los traductores hacen cuando traducen textos y que se caracteriza por ser una “interacción intencional, interpersonal e intercultural, en parte verbal, fundada en un texto fuente” (p.32), de acuerdo con Vermeer.

Nord, explica cada uno de los rasgos que Vermeer da para la traducción (p. 30-39):

- *interacción intencionada*: El hecho de que alguien quiera traducir un texto implica una intención, ya sea de comunicar, informar, transmitir el conocimiento, etc., se busca un cambio en una situación dada, en una situación donde hay una incomunicación.

- *interacción interpersonal*: Dado que intervienen más de dos personas en esta interacción, se crea una red en la que cada participante desempeña un papel; así se tiene un “iniciador” que es quien solicita la traducción y define la finalidad de ésta; el traductor es “el experto de la acción traslativa que debería ser responsable de la ejecución de la tarea encargada y de la calidad del resultado del proceso de traducción” (p. 34); el productor del texto original, que sirve como el punto de partida de la acción traslativa; el receptor o destinatario potencial que determina la producción del texto meta; el usuario final, es el verdadero usuario del contenido del texto meta. Se aclara además que una sola persona puede desempeñar diferentes papeles, por ejemplo.

- *acción comunicativa*: para Nord, “en el contexto de la traducción, el traductor produce signos para los destinatarios. Para ser comprendido, el sentido de cada signo debe ser

conocido. Si el traductor utiliza signos obtenidos del repertorio de signos de la cultura fuente que podrían prestarse a interpretaciones erróneas en la cultura meta, se deberá indicar ese uso en la traducción” (p. 36).

- *acción intercultural*: la traducción se lleva a cabo en situaciones en donde participan diferentes culturas, y debe considerarse como una acción que se realiza en una cultura concreta.

- *acción de transformación textual*: se considera al texto fuente una oferta de información y no el criterio más importante en la toma de decisiones del traductor. “Una traducción se convierte en una nueva oferta de información en la cultura meta, a propósito de cierta información ofertada en la cultura y la lengua fuente” (p. 39).

Como se puede ver, la traducción es una acción en la que intervienen varios factores: más de dos personas que pertenecen a dos culturas distintas, incluyendo al traductor como mediador, y que obedece a una intención, principalmente comunicativa.

III.1.2. El escopo

El escopo es el eje principal de la teoría funcionalista de la traducción, es lo que determina toda traducción. *Skopos* es una palabra de origen griego que significa “finalidad” y aplicada al campo de la traducción “corresponde a la idea de la intencionalidad como parte integral de la definición de toda acción” (p. 41). Fue Vermeer quien postuló este concepto en la

obra que publica junto con Reiss, *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, y lo enuncia de la siguiente manera:

Cada texto es producido para responder a una finalidad específica y debe servir a esta finalidad. La regla del *skopos* se establece así: se debe traducir/interpretar/hablar de modo que el texto traducido pueda funcionar en la situación en la que será utilizado, para quienes quieran utilizarlo y precisamente como deseen que funcione (p. 43)

Ahora bien, la finalidad es “una etapa provisoria para alcanzar cierto objetivo”, y el objetivo, “el resultado final que el actor quiere realizar por medio de una acción” (p. 43). Así, estos conceptos de finalidad y objetivo son relativos y están estrechamente vinculados con el escopo, así como la intención y la función. Respecto de estos últimos, Nord advierte que no deben confundirse, el primero corresponde a lo que el emisor busca lograr con el texto, su finalidad, y el segundo, al uso que el receptor le da al texto (p. 43).

Al enunciar Nord que es el objetivo de la traducción lo que determina el método traslativo, se refiere al escopo, al “para qué” de la traducción, y aclara: “Pero este primer principio de funcionalidad tiene una connotación no muy ética. Porque suena a ‘el fin justifica los medios’ y, de hecho, así lo concibió Vermeer [...]. No nos gustan las personas que orientan sus acciones en este principio” (Nord, 2012, p. 239). Para evitar cierto radicalismo y limitar la maniobra del traductor, introduce entonces el concepto de *lealtad*, que es

La responsabilidad que tiene el traductor con los participantes en la interacción traslativa (autor del texto original, receptores del texto meta y el cliente que ha encargado la traducción) y que le [*sic*] compromete de forma bilateral con ambas partes (la de partida y la de llegada), teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a la concepción de la traducción que predomina en cada cultura (Hurtado, 2008, p. 535).

Esta *lealtad* limita las finalidades que se le pueden asignar a una traducción. No se puede tener la intención de engañar al destinatario o falsear información, por ejemplo. El escopo u objetivo de traducción por lo tanto debe considerar esta responsabilidad que recae en el traductor.

Recapitulando un poco, se ha dicho hasta ahora que el escopo de una traducción es el objetivo que se le asigna a la traducción, “el para qué” de la traducción como indica Nord, y se define antes de la acción traslativa para orientarla. Los objetivos son limitados debido a la lealtad que el traductor debe tener para con el texto, con el emisor, con el receptor y consigo mismo. Una persona puede producir un texto con una intención, el lector o el traductor pueden asignarle a ese texto otra función muy distinta a la intención original.

III.2. Los principios básicos de la traducción funcional de Nord

Nord, en un artículo publicado en 2010, titulado “Las funciones comunicativas en el proceso de traducción: un modelo cuatrifuncional”, enlista lo que para ella son los principios básicos para un traductor funcionalista, los cuales incluyo y vinculo con mi proyecto de traducción a continuación:

a) “El objetivo de la traducción determina el método traslativo” (p. 239). Este punto se expuso líneas más arriba en el apartado de “escopo”, ya que está estrechamente relacionado con dicho concepto. El modo en que se traducirá un texto (literal, por sentido, etc.) dependerá de para qué se usará ese texto, de su escopo o finalidad.

b) “La gama de posibles objetivos de la traducción es limitada debido a la responsabilidad que el traductor tiene frente a los otros participantes en la interacción traslativa” (p. 240). Aquí introduce el concepto de *lealtad*, que como ya se dijo, sirve para reducir la maniobra del traductor.

c) Mediante un encargo de traducción se define el objeto traslativo. Nord dice que dicho objetivo está incluido en el “encargo de traducción”, que “especifica —explícita o implícitamente— la situación comunicativa para la que se necesita el texto meta” (p. 241). Es el cliente quien define lo que necesita del texto meta, hacia quién va dirigido, cuándo y dónde será recibido, el medio de transmisión, y los posibles usos que se podrá hacer de ese texto. El encargo de traducción que guía la traducción de los textos de Lahire no fue dado por un cliente, he sido yo misma la que ha formulado dicho encargo teniendo presente dos objetivos, el profesional, el cual he formulado a partir de la experiencia laboral con investigadores en el tema y de sus necesidades; y el académico, teniendo en cuenta necesidades personales.

d) “El factor más importante de la situación comunicativa que se define en el encargo de traducción es el de la función o jerarquía de funciones que debe cumplir el texto meta en la cultura meta” (p. 240). Acerca de las funciones comunicativas, Nord propone un modelo cuatrifuncional,⁸¹ en donde analiza cada una y estudia los modos en que éstas se transfieren entre culturas. Dichas funciones son: *fática*, que se refiere al modo en que se establece la comunicación entre el emisor y el receptor; *referencial*, que se refiere a los conocimientos compartidos entre emisor y receptor; *expresiva*, que se vincula

⁸¹ Nord construye este modelo de cuatro funciones a partir de las tres funciones que componen el modelo de Bühler de las funciones fundamentales del lenguaje de (1934) y le agrega la función *fática* de Jakobson (1960).

estrechamente con el emisor y sus intenciones comunicativas; y *apelativa*, se “basa en la sensibilidad, la experiencia, el bagaje general y cultural, las emociones, los valores, etc., compartidos entre emisor y receptor” (p. 246). Nord propone dos opciones para transferir estas funciones de una cultura a la otra, 1) reproduciendo las funciones del texto fuente cuando las culturas son cercanas, o 2) adaptando y explicando la función a la cultura meta, cuando las culturas son lejanas (p. 247-248). En la traducción de textos especializados, la función *referencial* es la que tiene mayor importancia y la que a su vez causa más problemas a la hora de traducir, pues se trata de conocimientos entre emisor y destinatario que no siempre son compartidos por lo que es necesario explicar algunos conceptos, referencias culturales, neologismos, etc. Nord dice que para poder transferir esta función entre culturas, cuando el receptor no comparte el conocimiento con el emisor, hay dos opciones: “ya sea explicar la cantidad de información presupuesta que sólo es implícita en el texto de origen, por lo tanto haciendo que la función referencial tenga sentido para la audiencia meta (opción a), o bien explicar la función referencial del texto de origen a los receptores de la cultura meta, proporcionando información adicional en un meta-texto (por ejemplo, un glosario, nota, prólogo), cosa que, de hecho, convertiría la función referencial en una función meta-referencial (opción b)” (2006, p. 140). Puesto que la función *referencial* es prioritaria en la traducción, se debe optar por algún modo para transferirla, a partir de los objetivos fijados para las traducciones.

e) “La función o funcionalidad no es una cualidad del texto ‘en sí’ sino que se le atribuye en el acto de recepción” (Nord, 2010, p. 241). El texto fuente se considera como una “oferta de información” de la que el receptor obtiene lo que le interesa. Esta función no será la misma para cada receptor, ya sea que se trate del traductor o de los destinatarios.

Aquí Nord aclara que se debe distinguir entre el destinatario y el receptor; el primero es “el público para el que deberá funcionar el texto de una manera determinada”, y el segundo, “puede ser cualquiera, aunque no pertenezca al público destinatario” (p. 241). Para las traducciones de Lahire se consideran dos públicos diferentes, uno destinatario (sociólogos, psicólogos, etc.) y uno receptor (traductores, lingüistas, etc.) que darán funciones distintas a un mismo texto, como se detallará más adelante.

f) “El redactor del texto (en este caso: el traductor) procura redactar el texto de tal manera que los receptores reconozcan las señales funcionales y reciban al texto en la función pretendida” (p. 241). Esto quiere decir que se deben conocer las normas y convenciones de los géneros textuales de la cultura meta. En nuestro caso se deben conocer las normas y el estilo de los textos en ciencias sociales, así como la terminología, el formato de presentación, las notas al pie del autor, las gráficas o tablas, etc.; para que los textos meta sean reconocidos como textos especializados, tal como los textos fuente.

g) La función o jerarquía de funciones que debe cumplir el texto meta puede ser diferente de la cumplida por el texto base. Este último punto nos remite a los dos primeros incisos (el a y b), el objetivo de la traducción puede ser diferente al del texto fuente pero se debe considerar la *lealtad* que se tiene con el emisor y el receptor. Los objetivos pueden diferir pero con limitantes. Sin duda, la función de las traducciones de Lahire al español presentadas aquí difiere de la que tuvieron los textos originales pues uno de los objetivos asignados a las traducciones no fue contemplado para los originales, a saber, el lector académico especializado en traducción.

Me gustaría antes de pasar a la tipología de problemas de traducción, dejar claro en qué consiste mi proyecto de tesis a partir de los parámetros vistos hasta ahora. Bien se dijo que la traducción es una acción con un propósito y que el traductor es mediador entre personas y entre culturas. Ese propósito es lo que definirá el modo en que se traducirá y cómo se resolverán los problemas a los que se enfrente. Aquí no hubo un cliente que diera un “encargo de traducción” ni un objetivo específico reales, sin embargo, al formular este encargo tengo presente la relevancia y el prestigio de los trabajos y aportes de Lahire al campo de las ciencias sociales así como los aportes que estos textos pueden hacer a los debates o investigaciones que se desarrollan en México o Latinoamérica. Para definir entonces dichos propósitos parto de un análisis de la finalidad con la que fueron escritos los textos de partida, los artículos de Bernard Lahire “L’inégale réussite scolaire” y “Masculin-Féminin”.

Al reflexionar en el “para qué” de la traducción de estos textos pienso principalmente en dos objetivos. Primero —y sin orden de importancia—, contribuir al acervo bibliográfico en español de este autor para que especialistas hispanófonos conozcan su trabajo de investigación y obtengan pistas de investigación; y segundo, conjugar en un ejercicio de reflexión los conocimientos que he adquirido en esta maestría de traducción con la experiencia laboral previa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Así que, estas traducciones tienen doble finalidad, por un lado, la publicación en alguna revista especializada mexicana de ciencias sociales o de investigación educativa;⁸² por lo que tengo presente a un destinatario que es especialista en

⁸² Tales como la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); la *Revista de Investigación Educativa CPU-e* del Instituto de

el tema o la materia pero que no conoce la lengua ni la cultura de partida. Segundo, el ejercicio de reflexión en la actividad traslativa de textos especializados y sus problemas, y esto incluye un receptor que conoce la lengua y la cultura fuente pero no es forzosamente especialista en el tema, como son el jurado lector o mis colegas traductores.

La situación en la que el texto fuente cumple sus funciones será forzosamente diferente a la del texto meta, asegura Nord (2008, p. 77). La lectura y función que los públicos darán a los textos serán diferentes. El destinatario observará el contenido, los argumentos y buscarán comparar sus trabajos o hipótesis con lo expuesto por Lahire. El receptor en cambio prestará mayor atención a las estrategias de traducción, a las notas, etc. Teniendo esto presente, mi intención ha sido que los textos traducidos sean inteligibles y se adapten a las necesidades de ambos públicos, agregando notas pertinentes para cada una de las audiencias meta, haciendo así de las funciones referenciales, funciones meta-referenciales, como propone Nord para transferir dicha función. Para ello, también es indispensable estar en contacto con especialistas, investigar, leer acerca del tema, conocer la terminología, etc.

Así, la traducción de este tipo de textos busca difundir investigaciones realizadas en otros países, con el objetivo de aportar nuevas o diferentes pistas de investigación a investigadores de otras latitudes.

Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV); la revista *Perfiles Latinoamericanos* de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en México (FLACSO); o la revista *Estudios Sociológicos* de El Colegio de México (COLMEX).

III.3. Problemas de traducción

Nord afirma que es posible advertir los problemas a los que se enfrentará el traductor (2008, p. 80) a partir del encargo de traducción, ya que en él se especifican los objetivos y se define al público meta y su necesidad comunicativa. Estos problemas contemplan las diferencias lingüísticas, culturales, temporales, estilísticas y formales.

III.3.1. Presentación

Dentro de la propuesta teórica de Nord, se incluye un apartado para el tratamiento de los problemas de traducción, los cuales define como aquellos

de naturaleza objetiva, o al menos intersubjetiva; se deben distinguir además de las “dificultades de traducción”, que son las dificultades subjetivas que un traductor o aprendiz de traductor, encuentra durante el proceso de traducción debido a una falta de competencia lingüística, cultural o traslativa, o bien por la falta de documentación apropiada (p. 80).

Y los clasifica como textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos (como cita Hurtado, 2008, p. 283). Los problemas textuales “surgen de características particulares del texto de partida como pueden ser juegos de palabras, metáforas o neologismos” (p. 283), pero se excluyen cuestiones de coherencia y cohesión. En los textos de Bernard Lahire, a pesar de que éstos fueron los menos, debido al lenguaje académico que se maneja en este tipo de textos, destacaron un problema. Éste involucra un neologismo, la palabra *enfamilialisation* que aparece en el primer subapartado del texto *Masculin-Féminin*.

Los problemas pragmáticos de traducción “surgen de la naturaleza de la propia práctica traductora (por ejemplo, la orientación de los receptores de un texto)” (p. 283), por lo tanto se originan en el encargo de traducción. Como se dijo en párrafos anteriores, hay dos objetivos a partir de dos distintos públicos meta, por lo tanto se debía distinguir las necesidades de cada uno para satisfacerlas. Respecto del primer público que es el especialista, la situación de comunicación no es muy distinta de la original, en ambos casos el destinatario comparte conocimientos respecto del tema del que tratan los textos, no así de las referencias culturales y lingüísticas (que son los dos problemas restantes de la tipología de Nord). Respecto del segundo público, es decir los receptores, ellos crean una situación de comunicación muy distinta a la original. El receptor no comparte forzosamente los mismos conocimientos que el emisor, principalmente en lo que respecta a los conceptos teóricos. Por lo tanto he marcado como problema pragmático la explicación del origen o uso, y a veces contextualización, de los que considero conceptos fundamentales para comprender la argumentación de Lahire. Algunos ejemplos son *razón, socialización, objetivación, práctica, competencia, iletrismo, etc.*

Los problemas culturales “resultan de las diferencias entre las normas y convenciones que rigen los comportamientos verbal y no-verbal en las dos culturas en cuestión” (Nord, 2010, p. 84). Los textos de Lahire presentan importantes problemas culturales, principalmente en lo que respecta a los sujetos de estudios de las investigaciones realizadas por Lahire como son las personas BNQ (*Bas Niveau de Qualification*) o las mujeres ASEM (*Agents Spécialisés des Écoles Maternelles*), así como las “clases de perfeccionamiento”. Otro problema cultural relevante es la diferencia en los sistemas educativos entre ambas culturas, la organización, el nombre de los grados y los nombres de

los diplomas. Decidí conservar los nombres en francés y explicar la equivalencia de los grados y los diferentes modos en que se obtienen los diplomas como son *Baccalauréat* (Bac), *Certificat d’Aptitude Professionnelles* (CAP), etc. Estas diferencias culturales también corresponden a la distancia temporal entre los textos, a casi 20 años de la publicación del primer texto y 15 del segundo, la denominación o la organización de algunos grados ha cambiado (luego de algunas reformas educativas) o las siglas no siempre son las mismas (por ejemplo, para el caso de las mujeres ASEM, que actualmente son ATSEM o las “clases de perfeccionamiento” que desde el 2005 se llaman *CLIS*, Clases de Integración Escolar, por sus siglas en francés).

Por último, los problemas lingüísticos son aquellos que “surgen de las diferencias estructurales entre la lengua de partida y de llegada” (como cita Hurtado, 2008, p. 283), y se observan en la morfosintaxis, el léxico, los tiempos verbales, etc. Los problemas de este tipo más relevantes corresponden al léxico debido al lenguaje especializado que emplea Lahire. Teresa Cabré comenta: “Existe consenso en el hecho de que los textos específicos usan los recursos propios de una lengua particular, aunque presenta especificidades léxicas y tendencias hacia el uso de determinados recursos morfológicos, sintácticos y gráficos” (2002, p. 23). Así, no basta con usar las primeras acepciones de los diccionarios para palabras como *écrit*, *scripteur*, *scriptural/scripturaire*, *langagière*, *paperasse*, *injonction*, *mot*, *rôle*, *enjeux*, *performances*, entre otras, puesto que se trata de terminología propia del área de conocimiento. Algunas veces recurrí a traducciones hechas al español de Lahire o de otros sociólogos como Pierre Bourdieu para cotejar la traducción de algunas de esas palabras.

III.3.2. Acerca de la anotación

Ya identificados los problemas de traducción y las funciones comunicativas que desempeña el texto, seguí la recomendación de Nord para transferirlas y resolverlos, explicar la información en un metatexto, —en este caso notas a pie de página y al final del documento— para evitar incluir en el texto información adicional. Una nota es “un enunciado de extensión variable (una palabra es suficiente) relativo a un segmento más o menos determinado del texto, y dispuesto ya sea junto a ese segmento o en referencia a él” (Genette, 2001, p. 272).

Los textos originales incluyen ya algunas notas con numeración arábica a pie de página en donde el autor incluye información adicional. Agregué cuatro tipos de notas más, tres a pie de página y una al final de los dos artículos. Para distinguirlas de las notas del autor decidí numerarlas con nuevas series y una tipografía diferente. Así, estas versiones tienen cinco tipos de notas. Los problemas textuales de traducción (PTT), los problemas lingüísticos de traducción (PLT) y los problemas culturales de traducción (PCT), se incluyen como nota a pie de página, se hace el llamado con letras minúsculas y comienzan con las iniciales del tipo de problema al que pertenecen para distinguirlas entre sí.

Los problemas pragmáticos de traducción (PPT) están marcados en el texto con un llamado en letras mayúsculas pero se incluyen como notas al final de ambos documentos. Los incluí al final de las traducciones porque en la situación ideal de que se publicaran los

textos, estas notas no son necesarias y deben omitirse, su principal función es brindar información para este trabajo académico.

IV. TEXTOS TRADUCIDOS Y ANOTADOS

Este capítulo se compone de las traducciones de los artículos de Bernard Lahire con las notas críticas y explicativas. Debo aclarar que incluyo al terminar cada artículo las bibliografías correspondientes, y no deben confundirse con la bibliografía general de este trabajo de tesis que se encuentra después de las conclusiones. También cabe recordar que las notas finales, o PPT, de ambos textos se fusionaron al final del capítulo para una lectura más sencilla.

IV.1. El éxito escolar desigual de muchachos y de muchachas de medios populares. Una pista de investigación que corresponde a la escritura doméstica^a

Bernard Lahire

“Mi marido no es ‘papel’. No realmente”.

(Mujer, 42 años, *Certificat d'études*)^b

^a **PLT.** Traducción de *domestique*. Si bien esta palabra podría traducirse por “hogareña” para evitar confusiones respecto del significado, y no sea tomado en el sentido de sumisión o de servicio, decidí conservar el término “doméstico” ya que en su primera acepción en el *DRAE* dice: “Perteneiente o relativo a la casa u hogar”. Además, se puede afirmar que el término ya se ha acuñado en ciencias sociales para hablar de estas prácticas de escritura que se realizan al interior del hogar. Como se evidencia en B. Lahire (2008e).

^b **PCT.** Particularidad del sistema de enseñanza y los diplomas en Francia. Este “certificado de estudios” se obtenía hasta 1989 al concluir la escuela primaria que son obligatorios en Francia.

La línea de investigación que voy a presentar aquí se relaciona con las informaciones resultantes de dos investigaciones sucesivas cuyos objetivos eran completamente diferentes. Ese tipo de unión heurísticamente afortunada, al menos para mí, prueba que así es como se puede avanzar en el conocimiento de la realidad social en general y de los “hechos educativos”^A en particular, al contrario de lo que hace pensar una práctica sociológica rutinaria y demasiado respetuosa de las fronteras institucionales, que a menudo salen de un campo de investigación y se liberan de las preocupaciones de los “especialistas” de una subdisciplina (la sociología de la educación en este caso). Por lo tanto, rendiré cuenta de las condiciones prácticas y teóricas del surgimiento de esta interrogación acerca del éxito escolar desigual de los muchachos y las muchachas.^B

Razón escolar, razón escrita y fracaso escolar^C

La primera investigación tenía como objetivo principal explicar el éxito desigual en la escuela primaria a partir de un enfoque socio-histórico de la relación entre culturas escritas y culturas orales, y de un análisis contemporáneo de las formas de socialización escolar^D y de las resistencias que éstas engendran (al combinar observaciones y observaciones-participantes^E en el aula, entrevistas y recopilación de producciones escolares diversas) (Lahire, 1990 y 1993a).

En un primer tiempo, me dediqué a mostrar cómo los procesos históricos de objetivación escrita^F acarrearán una serie de transformaciones conjuntas en materia de modo de conocimiento (saber incorporado vs saber objetivado), de modo de regulación de las actividades (regularidad práctica de los esquemas incorporados vs reglas y normas

explícitas) y de modo de aprendizaje (*mimesis* vs forma escolar). En un segundo tiempo, me pregunté si el éxito escolar desigual de los alumnos provenientes de diferentes grupos sociales no comprometía fundamentalmente la relación de esos grupos sociales con las formas objetivadas de cultura y si la relación escolar con el lenguaje, socialmente constituido en el seno de esas formas objetivadas de cultura, no estaba en el centro de los procesos de fracaso escolar. A fin de cuentas, pude nuevamente cuestionar los fenómenos de desigualdad escolar en la escuela primaria¹ al plantear la cuestión sobre los “diferentes modos de existencia de los principios de regulación y de regularidad de las prácticas”^G (Bourdieu, 1987, p.81) o sobre los diferentes principios generadores de prácticas (relación práctica o norma expresa y explícita) en el seno de universos sociales más o menos codificados (con “normas” y “saberes” más o menos codificados), que funcionan más o menos en la transmisión explícita y formal de saberes.

De los resultados de ese trabajo, me gustaría retener aquí el hecho de que la institución escolar es una *matriz cognitiva*² fundamentalmente relacionada con la cultura escrita en sus productos objetivados (lugares, dispositivos, saberes constituidos en procesos de objetivación) y en sus productos incorporados (estructuras cognitivas construidas en una cultura escrita: relación escritural^c-escolar con el lenguaje). Por lo tanto me propuse aclarar

¹ Se puede constatar que las investigaciones que corresponden a la sociología de la educación, y, en particular, a la escuela, se han empobrecido en gran medida en Francia desde finales de los años setenta pues se han especializado a veces en exceso y ocasionan así una reducción empirista de la realidad escolar y se adecuan cada vez más a las demandas sociales (relacionadas particularmente con el fenómeno de descentralización política; por ejemplo, la obsesión con temas socialmente pre-construidos como los de “espacio local”, “apertura de la escuela”, “colaboración educativa” o “entrada de nuevos actores a la escuela”) contribuyendo mayormente tanto a la construcción social tácita de los problemas sociales y de las políticas escolares como a su análisis.

² Al mismo tiempo que la escuela es una *matriz política*, en el sentido de matriz productiva de disposiciones para actuar en el marco de formas de ejercicio de poder específicas.

^c **PLT**. Traducción de *scriptural/scripturaire*. En francés, ambas palabras se inscriben en el

las prácticas escolares de lenguaje,^d mostrar que no tenían sentido más que en formas culturales escritas y mostrar cómo las prácticas “banales”, “ordinarias”^H del universo escolar formaban la base concreta del proceso de escolarización. Entre la multiplicidad (coherente, si se busca ahí el principio de engendramiento) de las prácticas escolares de lenguaje se halla una multitud de micro-prácticas de escritura en los cimientos de la apropiación de los saberes escolares.

Por ejemplo, los docentes tienen a menudo el sentimiento de ayudar a los alumnos a “domesticar su pensamiento”,³ a través de las múltiples *micro-prácticas escriturales-gráficas* que les hacen ejercer durante la construcción de textos (uso de borrador,

campo de la escritura, de lo escrito, según el *Thesaurus* (Péchoin, 1995, s.v. “écriture”). *Scriptural* deriva del latín *scriptura* y significa “de l’écriture” [de la escritura], y reenvía enseguida a *scripturaire*, que en su segunda acepción indica que es “relative à l’écriture”, pero de uso enrarecido o menos frecuente. El *Gran Diccionario Bilingüe Larousse* (Velázquez de la Cadena, 1994, s.v. “scriptural”) traduce estas palabras como “escriturario”, sin embargo no coincide con el significado que tiene en español. El *DRAE* da una definición orientada al derecho, “que consta por escritura pública o que a ésta pertenece”, o con la idea de “hombre especializado en el conocimiento de la Sagrada Escritura, o que profesa su enseñanza”. En las ciencias sociales, particularmente en literatura o en sociología, se ha traducido como “escritural”, en oposición a “oral”, para hablar de lo que está relacionado con la escritura. Además Lahire señala respecto del concepto *scripturalisation*: “por escrituralización se debe entender el doble trabajo de, por un lado, poner por escrito las prácticas a fin de constituir saberes explícitos (que en adelante aparecen como tal), que tienen su lógica propia y, por el otro, de objetivación escrita de medios y de maneras de hacer necesarias para su aprendizaje: codificación de saberes y de la relación social de aprendizaje” (2008c, p. 45). En la traducción de Ana María Gentile se encuentra traducido así, por lo que me parece pertinente conservarla, y sólo en algunos casos cambiarla por “de escritura”.

^d **PLT.** Traducción de *langagière*. Decidí traducir *langagière* por “de lenguaje”, para dejar clara la distinción que se hace en francés al emplear esta palabra. El diccionario *Robert* aclara que *langagier* “es un adjetivo que tiene la ventaja de permitir la distinción entre lo que se relaciona con la lengua, con el lenguaje y lo que se relaciona con su estudio, es decir, la Lingüística. No obstante, *linguistique* es más común en ese sentido”. El español no tiene dos palabras para hacer tal diferencia, emplea “lingüístico/a” en ambos casos; el *DRAE* tiene como significados para este adjetivo, primero, “perteneciente o relativo a la lingüística, y luego, “perteneciente o relativo al lenguaje”. Sólo en aquellos casos donde “de lenguaje” no era pertinente, como en el caso de palabras combinadas como *socio-langagière*, conservé “lingüística” por ser una forma ya establecida, pero debe entenderse en su segunda acepción.

³ Según la expresión de un profesor que recuerda la expresión utilizada por el antropólogo inglés Jack Goody (1979), en referencia a la obra de Lévi-Strauss *El pensamiento salvaje* (1962), para explicar los efectos cognitivos de algunas prácticas de escritura: “la domesticación del pensamiento salvaje” (*the domestication of the savage mind*).

clasificación de ideas, separación en secuencias por medio de imágenes, plan cronológico, plan narrativo, etc.). La preocupación por la organización que los docentes expresaron durante las producciones textuales, se traduce, o más bien (ya que entonces se daría la idea de una disociación) se objetiva y toma forma en el momento justo en que ocupa gráficamente el espacio de la hoja de papel: se separan los párrafos; se distingue introducción, desarrollo y conclusión poniendo punto y aparte o cambiando de párrafo;^e se diferencia el momento de “las ideas en desorden” del momento de la organización de ideas, se aclara la diferencia entre diálogos y narración, etc. De ese modo, sería un desacierto ver en ciertas exigencias gráficas (cambiar de párrafo o poner punto y seguido, hacer cuadros, etc.) simples manifestaciones de una disciplina puntillosa: éstas forman parte de esa “domesticación del pensamiento salvaje” estudiada por Jack Goody. Las múltiples prácticas de escritura y gráficas como técnicas básicas del trabajo intelectual-escolar, son constitutivas de las disposiciones mentales.

De este modo, me pareció que al atenerse a las condiciones prácticas de uso del lenguaje y a las prácticas de lenguaje aparentemente más banales, se tiene oportunidad de dar a los alumnos más ajenos al universo escolar los medios para entrar en la lógica socio-lingüística de este universo. En efecto, se tiene mucha tendencia a creer en los efectos mágicos de las explicaciones racionales, lógicas, razonables (durante las “clases” por ejemplo), mientras que éstas sólo dicen algo a quienes están preparados para entenderlas. Sin duda es más fecundo regresar a las prácticas de lenguaje más inofensivas, las menos

^e **PLT**. Traducción de *en allant à la ligne* y *en sautant des lignes*. Grave error sería traducir literalmente estas locuciones puesto que carecerían de sentido en español. Tienen ya un significado establecido en el contexto escolar o literario, cuando se relaciona con la escritura o cuando se hace un dictado; *aller à la ligne* se traduce por “hacer párrafo aparte, poner punto y aparte”, y *sauter des lignes* por “cambiar de párrafo” (Pelayo y Gross, R. ,1998, s.v. “ligne”).

formales, en las que se apoyan las prácticas escolares más comunes (lectura, escritura, gramática, etc.). Algunas consignas escolares que, para los principiantes, tienen la apariencia de ser proposiciones claras o evidentes, presuponen sin embargo, para ser comprendidas, que los alumnos hayan pasado por un número importante de operaciones particulares de lengua, llevadas a cabo en situaciones diversas. Dicho de otro modo, para comprender cierto número de instrucciones^f escolares, los alumnos poco a poco debieron haber elaborado una suerte de construcción mental en la que cada nivel reposa en las operaciones y construcciones pasadas.⁴ Existen enunciados (escolares) que para ser comprendidos, suponen, múltiples enunciados y acciones previas (en la familia y en la escuela).

El trabajo sociológico de explicación de lo implícito, de hacer visible lo invisible, de objetivación del trabajo pasado supuesto en los actos del presente (y especialmente, en los actos de comprensión), posibilita sin duda una acción más realista. De modo general, está claro que la escuela misma (en los límites de sus posibilidades) puede reducir la desigualdad escolar,⁵ evitando ser víctima de la amnesia de la sociogénesis de las prácticas

^f **PLT.** Traducción de *injonction*. Me pareció que “instrucción” se apegaba más al contexto educativo en el que se inserta este texto. La palabra en francés tiene el sentido de “Action d’enjoindre, d’ordonner expressément; résultat de cette action. Commandement, ordre” (Rey, s.f., s.v. “injonction”). En español, podía hablarse de “órdenes terminantes” o “exhortaciones”, pero estarían fuera de contexto. La cuarta acepción de la palabra “Instrucción” dice: “conjunto de reglas o advertencias para algún fin”, cuando se usan en plural” (DRAE).

⁴ Con la leve diferencia de que las construcciones mentales, al contrario de las construcciones arquitectónicas, se recompensan y se transforman y que, en consecuencia, las experiencias o prácticas sucesivas no se suman unas a otras.

⁵ Coincido aquí con algunas de las reflexiones contenidas en el documento *Principes pour une reflexion sur les contenus de l’enseignement*, de la comisión presidida por Pierre Bourdieu y François Gros (1989): “Y finalmente habría que vigilar colocar en un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, si bien tácticamente son exigidas por todas las enseñanzas, rara vez son objeto de una transmisión metódica [...]. Ofrecer a todos los alumnos esta tecnología del trabajo intelectual y, de manera más general, inculcarles métodos racionales de trabajo [...] sería una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural”.

escolares,^l e insistiendo más en las tecnologías del trabajo intelectual (suponiendo prácticas de lenguaje específicas) que en los resultados codificados de los saberes y en las modalidades concretas ínfimas de la apropiación de saberes (en el límite de lo posible) que en el aprendizaje mecánico de esos saberes.

Lo común de las prácticas de escritura en medios populares

La segunda investigación sociológica (Lahire, 1993b) consistía en aprehender las prácticas de lectura y de escritura profesionales y extra-profesionales de adultos denominados BNQ *Bas Niveau de Qualification* [Bajo Nivel de Calificación]^g (esencialmente mujeres *Agents Spécialisés des Écoles Maternelles* [Agentes Especializadas de Escuelas Maternales]^h—ASEM—, y obreros especializados de una empresa que produce equipos de refrigeración) intentando comprender a la vez a cada individuo con una historia familiar determinada y

^g **PCT.** Referencia cultural de las personas BNQ. Existe en Francia una clasificación con seis niveles que indica el nivel de formación que un puesto laboral requiere: VI, escolaridad básica incompleta, es decir, se abandona la escuela entre el *6ème* y el *4ème*; Vbis, escolaridad básica completa, egresado del *3ème*, de un colegio general o tecnológico sin llegar al grado *Terminal*; V, formación que equivale a un CAP o un BEP (véase nota a); IV, con un diploma *Bac* (general, tecnológico o profesional); III, con un diploma BTS o DUT (Diplome Universitaire Technologique); II y I, estudios de Licenciatura, Maestría o Doctorado. Las personas clasificadas como BNQ, son aquellas que se encuentran en los niveles V, Vbis y VI, es decir, aquellas personas que no obtienen un *Bac* y ocupan empleos que pueden calificarse como mano de obra. (Circulaire no II-67-300 du 11 juillet 1967. Nomenclature interministérielle par niveaux, 1967; Armelle Testenoire, D., s.f.)

^h **PCT.** Referencia cultural Mujeres ASEM. En 1992 cambió el nombre de estos funcionarios públicos por el de ATSEM, *Agents Territoriaux Spécialisés d'Écoles Maternelles*. Se encargan de auxiliar al maestro titular de la clase en escuelas maternas, preparando el material para las actividades, y de asistir a los alumnos, así como de mantener el orden y la limpieza del aula. No puede remplazar al maestro ni tomar la iniciativa para realizar actividades con los alumnos. Para obtener este puesto es necesario disponer de un CAP, Certificado de Aptitudes Profesionales, en *Petite enfance* [pequeña infancia], y aprobar un concurso que se compone de un cuestionario de opciones múltiples acerca de las colectividades territoriales y de la higiene y la seguridad, así como una evaluación oral respecto de sus motivaciones. (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles, s.f.)

una trayectoria personal (escolar, profesional, cultural) así como las exigencias del puesto laboral,⁶ principalmente en materia de prácticas de escritura y de lectura.

Comprender las prácticas de escritura cotidianas de adultos considerados “no-calificados”, e incluso a veces “iletrados”^j, significaba cambiar la perspectiva de análisis respecto de la interrogación sobre las prácticas de escritura públicas, oficiales. Significaba intentar describir, entre otras, las prácticas de escritura familiar y, al mismo tiempo, privadas, oficiosas, que forjan la vida cotidiana de las familias populares. Tal como lo señalaban Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard: “Al tiempo que se colocan las competencias de la escritura poderosa y sabia, se efectúa otro desplazamiento en el orden cultural, que ve a una población importante, que solamente lee, acceder a la lectura y a la escritura. Esta transformación, efecto del progreso de la alfabetización en el siglo XIX, gracias a una red más estrecha de escuelas, permite tener acceso a la escritura a grupos sociales que no harán uso de ella en los caminos del poder.ⁱ *Se encuentran así reunidas las condiciones para una producción de escrituras, desligada de sus efectos institucionalizados. Ahora bien, todos los análisis centrados en lo escrito,^j en su*

⁶ La investigación se apoyó esencialmente en entrevistas a profundidad aplicadas a diecisiete personas empleadas por la alcaldía de Saint-Priest y a diecinueve obreros de una empresa de la región de Lyon, Francia.

ⁱ **PLT.** Traducción de *allées du pouvoir*. Esta locución francesa es familiar y designa al “conjunto de procedimientos de toma de decisiones que son exclusividad de los dirigentes políticos y de círculos que participan en el ejercicio del gobierno” (*Diccionario Francés Larousse*, s.f., s.v. “allée”) consultado el 15 de noviembre de 2012).

^j **PLT.** Traducción de *l'écrit*. No es tan común en español hablar de “lo escrito” como sustantivo, pues casi siempre se relaciona con el adjetivo por lo que regularmente se opta por traducirlo por “escritura”. Sin embargo, en este campo de conocimiento es importante mantener fija la traducción de *l'écrit* por “lo escrito” pues se refiere a “lo que está escrito”, lo que es producto de la escritura desde su forma más breve como las notas o recordatorios, hasta los textos como cartas, etc. El *DRAE* tiene en la primera acepción como sustantivo de *escrito* “carta, documento o cualquier papel manuscrito, mecanografiado o impreso”. Me parece de gran importancia mantener el sustantivo “escrito” porque si se cambia a “escritura” cambia el objeto de estudio: de lo que se

producción, su estatus, sus efectos de jerarquización social, su recepción, etc., únicamente toman en cuenta lo escrito público o institucional, en pocas palabras, el escrito que se imprime o que es susceptible de serlo” (1988, p. 107, las cursivas son mías). Así, ambos investigadores bosquejan el horizonte de futuras investigaciones: “Pero las preguntas que Michel de Certeau nos lleva a plantear son otras: ¿qué efectos pudo tener en el espacio social esta apropiación de prácticas de la escritura por parte de algunos o de muchos? ¿Cuáles son los tipos de escritos que van apareciendo en el espacio doméstico?” (p. 107).

El interés de la investigación residía en tomar dos casos muy diferentes de empleados considerados como “no-calificados”, que se ubicaran en la parte más baja de la escala de salarios para poder mostrar la dispersión efectiva de lo que homogeneiza el discurso de “expertos” (“los BNQ”).⁷ La ilusión de la homogeneidad de los “BNQ” está relacionada con la existencia de un patrón de medida de todas las calificaciones que ya no es cuestionado como tal: el nivel de formación escolarmente reconocido. Sin embargo, todas las situaciones que se definen (negativamente) a propósito de esta referencia y que tienen en común estar “en la parte más baja de la escala”, no son idénticas, principalmente respecto de las prácticas efectivas de escritura y de lectura.⁸

Las prácticas de escritura y de lectura de esos adultos tampoco son consecuencia de una clase de oficio. Si se quisiera elaborar un esquema en el que las competencias

está hablando aquí es de esas líneas, frases o palabras que los sujetos escriben, ya sea de su mano o a través de un teclado, y no del proceso que implica la escritura.

⁷ Bas Niveau de Qualification [Bajo nivel de Calificación]

⁸ Acerca de los límites de una aprehensión que legitima las prácticas populares, véase Grignon y Passeron (1989).

profesionales^k den razón de los tipos de prácticas de lecto-escritura, no aprehenderíamos gran cosa. Hay distintos modos de apropiarse de un mismo puesto laboral. La situación profesional, más o menos apremiante, se debe pensar como una situación que hace posible o imposible el despliegue de competencias escriturales y lectoras previamente adquiridas. Así, encontramos obreros y Agentes Especializadas de Escuelas Maternales (ASEM, por sus siglas en francés) que escriben y leen lo menos posible, para quienes lo escrito es signo de aburrimiento, de “molestias administrativas”, de tiempo perdido, etc.; obreros y ASEM que leen más de veinticinco libros por año, llevan cuadernos de gastos en casa, anotan en cuadernos los gastos médicos,^l los créditos, etc., con frecuencia utilizan listas, mensajes por escrito, sobre el almanaque o las agendas para planificar, prever sus actividades, toman notas previas a o durante una llamada telefónica, dejan “mensajes” a su pareja, a sus hijos, etc., mantienen intercambios regulares epistolares con miembros de su familia o amigos, llevan catálogos fotográficos a los que agregan comentarios humorísticos, etc.

La división sexual del trabajo de escritura doméstica

No obstante, esta investigación me sorprendió más por la asombrosa recurrencia de un fenómeno que retuvo mi atención: *la división sexual del trabajo de escritura en el seno del*

^k **PCT**. Traducción de *schème du type: PCS* ⇒ *type de pratiques d'écriture et de lecture*. Preferí para esta frase recuperar el sentido de *PCS*, *Professional Competence Scheme* y hacerlo explícito, para evitar incluir más notas al pie con explicaciones innecesarias. Dicho esquema mide las competencias profesionales de los empleados y las cruza con otras características del sujeto para elaborar un esquema de productividad.

^l **PLT**. Traducción de *frais maladie*. Los diccionarios no registran estas dos palabras como una locución, pero una traducción literal daría una frase sin sentido, “gastos enfermedad”. Una primera solución para recuperar el sentido sería agregar alguna preposición como “de” o “por”. Sin embargo eso limitaría el sentido, por lo que considero que la traducción acuñada “gastos médicos” que abre la posibilidad a los gastos que se realizan también en medicina preventiva.

hogar.^K Las mujeres ASEM interrogadas, las parejas de obreros entrevistados o las vecinas, las sobrinas, las hermanas, las hijas que se encargan del papeleo de aquellos a los que se les dificulta lo escrito, parecen vinculadas a múltiples tareas de escritura doméstica. Esas mujeres son verdaderas *máquinas de escribir familiares*, son portadoras de todas las preocupaciones de los miembros del grupo familiar y de su organización; su existencia es indefinible fuera de la de los demás miembros del grupo, ayudan a todo el mundo, se ocupan de todo el mundo, y, principalmente, “administran” la familia y sus relaciones con el “exterior” gracias a múltiples prácticas de escritura.

Entre todos los casos de división sexual del trabajo doméstico (cincuenta y ocho casos que se pueden reconstruir a través de las entrevistas),⁹ se encuentran cincuenta casos de escrituras domésticas “femeninas” (llevadas por mujeres, aunque no necesariamente las parejas), siete casos de escritura doméstica “entre dos”¹⁰ y un caso de escritura doméstica “masculina”. Las mujeres “superan” a los hombres en el conjunto de actos de escritura doméstica: mensajes^m para recordar algo (citas, invitaciones, etc., que corresponden al conjunto de la familia), listas de compras, listas de cosas por hacer, previos apuntes a una

⁹ Esos casos corresponden tanto a nuestros encuestados como, por ejemplo, a los padres de estos (la encuesta que declara, por ejemplo, que en su casa la madre “se ocupaba de todos los papeles”).

¹⁰ Lo que no significa que todas las prácticas de escritura sean compartidas, sino que a menudo las diferentes prácticas se reparten más o menos de modo equitativo entre hombres y mujeres, y la repartición nunca se hace “al azar” desde el punto de vista de la división sexual del trabajo.

^m **PLT.** Traducción de *mot*, *petit mot* y *notes*. En la lista de prácticas de escritura clasificadas se encuentran estas dos palabras que designan diferentes objetos. *Mot* es una “Courte lettre [breve carta]”, de acuerdo con *Le Grand Robert*, y en su definición incluye la palabra *petit mot*, se intuye que ésta es aún más breve pues se le agrega el diminutivo *petit*. Para *mot* correspondería la palabra “mensaje”, que según el *DRAE*, es “recado que envía alguien a otra persona”. Descarté el uso de la palabra “recado” porque al revisar el diccionario tiene connotaciones diferentes en distintos países, además ya ha sido traducido así por Ana María Gentile, en el artículo “Escritura doméstica. La domesticación de lo doméstico”. Para *petit mot* la opción lógica sería “mensajito”, como lo hizo Gentile en su traducción, sin embargo, me parece que “nota” se apega más a la idea pues su definición dice que es un “mensaje breve escrito que no tiene forma de carta”, pueden ser una simplemente unas líneas que comuniquen un mensaje. Y finalmente, *notes*, será traducida por “apuntes” para no confundirlo con *petit mot*.

llamada telefónica “importante”, apuntes hechos durante una llamada (o después), notas para los miembros de la familia, cartas para las administraciones públicas,ⁿ hojas de impuestos, control de las cuentas en un libro o cuaderno, clasificación de papeles administrativos, correspondencia escrita con la familia o con amigos, el hecho de llevar una agenda (con las citas familiares, etc.), apuntes sobre el almanaque, clasificación de fotografías en los álbumes y redacción de enunciados breves (lugares y fechas, tipo de evento, pequeños comentarios, etc.) y, por supuesto, copia y clasificación de recetas.

Es necesario precisar que las diferencias entre los hombres y las mujeres en cada práctica de escritura no son sutiles, por el contrario, están claramente marcadas. Además, los comentarios de los entrevistados acerca de esos hechos recurrentes arrojan a menudo enunciados muy reveladores acerca de esa división sexual del trabajo de escritura doméstica, y esto, sin importar el sexo o la edad.

Obrero, 24 años, no aprobado en el CAP:^o “(Cartas para administraciones públicas)

Pues, se lo pido a mi novia... [...] las chicas, son buenas en eso [...] (Clasificación de

ⁿ **PCT.** Traducción de *lettres aux administrations*. Al revisar cómo traduce Ana María Gentile esta expresión, (agrega el adjetivo “públicas” y algunas veces cambia “administraciones” por “oficinas”) me di cuenta de que las cartas de las que se habla son aquellas que se dirigen principalmente a la administración pública. Más que un problema lingüístico, esto representa un problema cultural. En México los trámites con las administraciones públicas se hacen en ventanilla, frente a un servidor público. En cambio en Francia, y quizá en Argentina, es posible redactar una carta y enviarla a la oficina correspondiente y recibir una respuesta, por ejemplo, cuando se quiere obtener una ayuda económica para la renta o de desempleo. Además, el hecho de tener un artículo definido (*aux, à+les*) es un indicio de que no se trata de cualquier administración sino de unas en particular. Por lo tanto decidí conservar el adjetivo “públicas” para especificar que es con el Estado a quien se dirige y por lo tanto requiere un nivel de competencia mayor al de una carta entre pares o entre miembros de la familia.

^o **PCT.** *Certificat d’Aptitude Professionelles* [Certificado de Aptitudes Profesionales]. En la nota “a” ya se mencionó que para obtener este diploma es necesario estudiar dos años más luego del último nivel del primer ciclo de la educación secundaria, el *Trosième*. Este certificado da una calificación de obrero o de empleado calificado en un oficio específico. Hay alrededor de 200

papeles administrativos) Digamos que cuando estaba en casa de mis padres, mi madre se ocupaba de todo el papeleo [...] bueno, aparentemente eso no le molestaba; contaba con ella”.

Obrero, 48 años, CAP, 5 hijos de los cuales uno (el mayor) tiene 17 años y una hija de 15: “(Correspondencia escrita) No escribo, le digo a mi hija que escriba en mi lugar; yo sólo le digo lo que se debe escribir y ella escribe” (su hija lleva igualmente los álbumes fotográficos, su sobrina redacta las cartas administrativas y las hojas de impuestos).

Obrero, 21 años, no aprobado en el CAP, dos hermanos y una hermana (no es la mayor): “(Cartas para administraciones públicas) Escribir una carta para una contratación o cosas como esas, hago que mi hermana lo haga”.

Obrero, 41 años, sin diploma: “(Cartas para administraciones públicas) Ella (su esposa) es quien hace todos el papeleo, yo por lo tanto no hago nada, del papeleo se encarga ella [...] Yo no hago ningún papel, así no me equivoco [...] (Álbumes de fotos) La dejo (a su esposa) que haga su trabajo”.

Obrero, 59 años, *Certificat d'études*: “(Clasificación de papeles administrativos) No, no, ése no es el trabajo de un hombre, eso es el trabajo de una mujer. Mi esposa es quien ordena. Entonces, cuando necesito un papel, le pregunto a mi esposa”.

ASEM, 50 años, sin diploma: “Soy yo quien se ocupa de todo el papeleo, de todos. Claro, a mi marido no le gusta hacer eso”.

ASEM, 48 años, sin diploma: “(Cartas para administraciones públicas) Son más. Mi marido no toca nada de eso en absoluto... Mi marido es de origen español, es *así* (acompañado de un gesto con las manos que evocan unas anteojeras), no mira más allá y por lo tanto él no se ocupa de nada, ni de administrar el presupuesto, ni de... Yo me ocupo de todo”.

Se sabe que la división sexual del trabajo está más marcada al acercarse a familias desprovistas por completo de capital cultural, dando al hombre el rol de “proveedor de recursos domésticos” y a la mujer el de la “gestión administrativa” (Daune-Richard, 1984 y Verret, 1988). Además, como lo escribe Pierre Bourdieu, “todavía se sigue la lógica de la división del trabajo entre los sexos para resolver la contradicción que resulta de la necesidad de afrontar los mercados dominantes sin conformarse con la búsqueda de la corrección. Esto es porque se admite (y principalmente por las mujeres, aunque finjan lamentarlo) que el hombre se define por el derecho y el deber en la constancia de sí que es constitutivo de su identidad (“así es él”) y que puede atenerse a un silencio propio que le permita salvaguardar su dignidad viril, entonces, a menudo, corresponde a la mujer — socialmente definida como flexible y sumisa por naturaleza— hacer el esfuerzo necesario para afrontar las situaciones peligrosas, recibir al médico, describirle los síntomas y discutir con él el tratamiento, hacer los trámites ante la maestra de primaria o ante la seguridad social, etc. (nota: evidentemente esas conductas están sujetas a variaciones según el nivel

de instrucción de la mujer y sobre todo quizá la separación de los niveles de formación entre los cónyuges)” (Bourdieu 1983, p.104-105).¹¹

Ahora bien, la gestión doméstica al igual que el contacto del “interior” (la casa) con el “exterior” (y principalmente con las diferentes administraciones) implica muy a menudo el uso de lo escrito en formas muy variadas. Pero ¿acaso es un azar sociológico que esas prácticas de escritura privadas, oficiosas, no-legítimas (el “papelucho”)^{12p} correspondan a las mujeres? ¿Acaso los trabajos históricos, antropológicos y sociológicos no nos han enseñado que en las sociedades más tradicionales, donde la división sexual del trabajo es particularmente fuerte, lo masculino está del lado de lo oficial, de lo público, de lo externo y lo femenino, del lado de lo oficioso, de lo ordinario, de lo privado y de lo interno?¹³ Las

¹¹ En lo que respecta a la escolaridad de los hijos, las encuestas recientes confirman que la mujer es esencialmente quien se ocupa de la escolaridad de sus hijos: “La madre es siempre la persona que se ocupa principalmente de las relaciones con la escuela”. (Montandon, 1992, p. 40); “Son ellas quienes pasan el mayor número de horas ayudando a su hijo en sus deberes” (p. 60).

¹² El *Petit Robert* propone la definición siguiente: “*Paperasse*: Papier écrit, considéré comme inutile ou encombrant [papel escrito, considerado inútil o molesto]”.

^p **PLT**. Traducción de *Paperasse*. Si se sigue la definición que nos da el autor acerca de *paperasse*, tenemos en español la palabra “papelucho” que designa un papel o escrito con la cualidad despectiva (*DRAE*), como en francés. Sin embargo hay que señalar que *paperasse* cuando se acompaña de adjetivos como *administrative*, se habla de “papeleo administrativo”.

¹³ Michel Foucault recuerda que, en *Económico*, Jenofonte escribe que “la divinidad creó la naturaleza de la mujer apta desde un principio para las labores y cuidados interiores, y la del varón para los trabajos y cuidados de fuera” [1993, VII, 22] y que, en consecuencia, “la actividad del marido es la que generalmente hace entrar los bienes a casa; pero es la gestión de la mujer la que regula a menudo el gasto” (VII, 19-35). Así, Foucault comenta: “Dos lugares, por tanto dos formas de actividad, también dos modos de organizar el tiempo: por un lado (el del hombre), la producción, el ritmo de las estaciones, la espera de la cosecha, el momento oportuno de respetar y prever; por el otro (el de la mujer), la conservación y el gasto, el ordenamiento y la distribución cuando es necesario, y principalmente el orden [...]”. (Foucault, 1984, p. 175 [1989, p. 157]). Estos pasajes se pueden poner en paralelo con un extracto de una entrevista con una ASEM (46 años, CAP, marido técnico de taller): “Soy yo también quien escribe cuando es necesario escribir a mi suegra que está en un hospital, soy yo quien escribe, ordena los papeles, clasifica el correo, hace cartas, me corresponde. [...] A él (su marido) no le gusta... Pero él sabe, porque... Pienso sobre todo que en su trabajo, ya tiene suficientes responsabilidades, y tiene muchas correcciones al redactar el trabajo de la jornada. Pienso que no es porque no sepa, sino por dejarlo un poquito... Por el hecho de estar en casa, soy yo quien lo hace, cuando son cartas importantes, yo las hago [...]. (Presupuesto) Veo lo que hace falta, lo que no, en lo que se debe gastar, es decir, administro bien la casa, soy yo quien se encarga de la casa. Y bueno, con mi marido hasta ahora ha funcionado bien, nunca ha habido problemas. Bien sabe que no soy despilfarradora, en verdad...”.

prácticas de escritura “ordinarias”, privadas, domésticas, oficiosas, tan poco reconocidas y socialmente visibles como la actividad doméstica en su conjunto, se inscriben en las bien conocidas relaciones entre hombres y mujeres. Cuando uno se interesa en esta escritura invisible, sin duda es inevitable encontrar preguntas acerca de la división sexual del trabajo doméstico y de las tareas estructuralmente asignadas a las mujeres (es decir, definidas en y por las relaciones sociales hombre/mujer) o de las funciones culturales atribuidas a las mujeres.

Históricamente se sabe que, en Europa, los hombres eran alfabetizados de modo más precoz y en mayor número que las mujeres. Hasta finales del siglo XIX la educación religiosa de las muchachas se detenía en el aprendizaje de la lectura. El contexto socio-cultural, marcado por un estado de la división sexual de los roles⁹ es tal que la necesidad de escribir es menos fuerte para las mujeres (las prácticas de lo escrito a menudo se relacionan con posiciones de poder, prácticas públicas y profesionales, tantas realidades de las que las mujeres están lejanas). Sin embargo, y la observación de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard citada más arriba muestra toda su pertinencia; en nuestras sociedades con campos diferenciados, donde las prácticas de escritura se han difundido ampliamente, se han hecho

⁹ **PLT.** Traducción de *rôle*. El *Panhispanico* dice acerca de “rol”: Adaptación gráfica de la voz inglesa *role* —tomada, a su vez, del francés *rôle*—, que se emplea, especialmente en sociología y psicología, con el sentido de ‘papel o función que alguien o algo cumple’: ‘*El rol materno no se puede sustituir cuando la mujer está en condiciones de asumirlo*’ (Penerini *Aventura* [Arg. 1999]). Es anglicismo asentado, que se introdujo en español en el último tercio del siglo XIX. Aunque no se censura su empleo, se recomienda usar con preferencia los términos tradicionales españoles *papel* o *función*, perfectamente equivalentes”. Hago la distinción de *rôle* en el contexto sociológico traduciéndolo como “rol”, cuando corresponda a la definición del *Diccionario de Sociología* de De los Campos: “pauta de conducta de un actor, fundada en las expectativas que sobre su ocurrencia guardan algunos de sus congéneres. Las sociedades primitivas asignaban roles únicos y generalmente imprescriptibles a sus integrantes: un sacerdote era sacerdote, un soldado era soldado, un noble era noble. En la actualidad, los individuos desempeñan múltiples roles, como por ejemplo padre, abogado, diputado, contrabandista, creyente, proxeneta y socio del C.A. Peñarol, todo al mismo tiempo, lo que constituye una muestra más del carácter liberal y democrático de nuestras sociedades”. (2007, s.v. “rol”).

complejas y diversificado, la familia ya no es un lugar central donde se cristalizan los objetos^r de poder: el poder se apuesta en toda una serie de universos sociales diferenciados (económico, político, artístico, etc.). Debido a eso, no es nada sorprendente que esas mujeres se encarguen de las prácticas de escritura familiares como prácticas invisibles, interiores, comunes, sin ningún reconocimiento social más que el que le da el restringido grupo familiar.

Por otra parte nos encontramos una estructura similar en el mundo del trabajo. En la familia la mujer es al hombre lo que la secretaria a su jefe en el trabajo: la mujer “administra” en lo privado los asuntos familiares, la secretaria está condenada a las tareas de administración más humildes (y las más privadas en el marco público) de las decisiones de su jefe¹⁴. Igualmente, el tipo de carreras cortas más femeninas muestran esa repartición social de las tareas de escritura: el CAP de secretariado es casi exclusivamente tomado por muchachas (Duru-Bellat, 1990, p.28).

El éxito escolar desigual de muchachos y muchachas en medios populares

^r **PLT.** Traducción de *enjeux*. Me pareció muy pertinente el comentario que hace el traductor Álvaro Pozos en su “Advertencia del traductor” en la obra de Pierre Bourdieu, *El sentido práctico* (1991): “La traducción de *enjeux* como “apuesta” sólo es satisfactoria en determinados casos, y me ha parecido mejor traducirla también como “objeto”, “asunto” o “lo que está en juego” (p. 10).

¹⁴ En el caso de la empresa donde trabajé, hay 279 asalariados, de los cuales 214 son hombres y 65 mujeres. Y desde el punto de vista de los tipos de puesto ocupados según el sexo, se constata que las mujeres están subrepresentadas en los más altos y más bajos niveles de la jerarquía. No están presentes ni del lado de la dirección de negocios, ni del de la ejecución material de las tareas; ocupan posiciones intermedias, improductivas y principalmente de secretaria: son 41.5% “empleados-Obreros Calificados” (OQ, por sus siglas en francés) contra 10.3% de hombres; 16.9% “Administrativos, técnicos fuera de talleres” contra 9.8% de varones.

Una escritura doméstica, privada —de reconocimiento oficial—, puede no obstante tener efectos reales en materia de *socialización sexual*^L y, al mismo tiempo, en materia de *diferenciación sexual de las escolaridades*. Al relacionar los conocimientos de la primera investigación y los de la segunda, uno vuelve a encontrar un problema de sociología de la educación: el éxito escolar desigual de muchachos y muchachas y, en particular, en el seno de medios populares.

Si se considera el desarrollo de la escolaridad entre 1978-1979 y 1983-1984 de 100 alumnos que ingresaron al *CP*^s en 1978-1979 (público y privado, en las metrópolis francesas), uno se puede dar cuenta de que el éxito global es más concluyente para las muchachas que para los muchachos: un año después, en promedio permanecen 87.5 muchachas contra 84.2 muchachos en *CE1*; dos años después, 81.3 muchachas contra 77.7 muchachos en *CE2*; tres años después, 77 muchachas contra 72.7 muchachos en *CM1*; cuatro años después, 72.9 muchachas contra 66.7 muchachos en *CM2*; y cinco años después, 69.1 muchachas contra 62.4 en *6ème*, donde se constata una diferencia de 6.7

^s **PCT.** Para una mejor comprensión del texto resulta necesario incluir primero una breve explicación en un cuadro comparativo de la organización del sistema educativo francés y la correspondencia de sus niveles con el sistema mexicano. He decidido conservar los nombres de los niveles educativos (*Sixième, Terminale*, etc.) así como de los diplomas (*Bac, CAP, Certificat d'études*, etc.) en francés para tener presente que es siempre ese sistema educativo del que se habla en el texto.

| México | Francia | México | Francia |
|----------|-----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Primaria | Educación básica o primaria | Secundaria | Educación secundaria, primer ciclo |
| 1 | CP | 1 | Cinquième |
| 2 | CE 1 | 2 | Quatrième |
| 3 | CE 2 | 3 | Troisième |
| 4 | CM 1 | Bachillerato (nivel medio superior) | Educación secundaria superior |
| 5 | CM 2 | 1 | Seconde |
| 6 | Sixième | 2 | Première |
| | | 3 | Terminale |

puntos entre las muchachas y los muchachos.¹⁵ Asimismo, si se observa la situación en 1983-1984 de alumnos que repitieron el *CP* en 1978-1979, se comprende que, todavía ahí, las muchachas están escolarizadas más “normalmente” en *6ème* que los muchachos (39.9% contra 35.5%) y escapan a las clases de perfeccionamiento^t (3.8% contra 5.2%).¹⁶ Además, se sabe, sobre la base de los resultados de la evaluación exhaustiva nacional de septiembre de 1990 a alumnos de *CE2* y de *6ème*, que las muchachas son escolarmente más competentes que los muchachos, sobre todo en francés (comprensión, conocimiento del código, producción de texto, dominio de la morfo-sintaxis, estructura de la frase y del texto, etc.) (MEN, 1991, p.67 y p.89).

No obstante, algunos estudios muestran que son mayores los distanciamientos entre muchachas y muchachos en la escuela primaria (a favor de las muchachas) cuando más nos acerquemos a medios con poco capital escolar: “Así, los alumnos originarios de medios

¹⁵ Fuente: *Ministère de l'Éducation Nationale* (MEN) [Ministerio de la Educación Nacional], Desarrollo de la escolaridad de 1978-1979 a 1983-1984 de 100 alumnos ingresados en *CP* en 1978-1979.

^t **PCT**. Acerca de las “Clases de perfeccionamiento”. En 1909 se promueve una ley que origina la creación de las denominadas “clases de perfeccionamiento”, las cuales pueden ser anexas a los cursos de la escuela primaria o como escuela autónoma, para alumnos considerados *arriérés* [retrasados] de entre 6 y 13 años para que puedan obtener una educación primaria y aprender un oficio. El reclutamiento, comenta Catherine Dorison 2006, p. 51-59), se hacía con la ayuda del test de inteligencia de A. Binet y T. Simon. En 1964 se modifica la ley especificando que “Las clases de perfeccionamiento están destinadas para recibir a niños que presenten un déficit intelectual. Resulta útil recordar lo que en el estado actual de conocimiento, parece diferenciarlos de los niños normales [...] De acuerdo con el desarrollo genético, la debilidad se caracteriza por un retraso intelectual. [...] En términos de su evolución, el niño débil no habrá rebasado el nivel mental más joven. La apreciación objetiva de la inteligencia por medio de test se traduce en términos de coeficiente intelectual: es conveniente que los niños débiles, pertenecientes a las clases de perfeccionamiento, deben tener un coeficiente intelectual situado entre cincuenta y setenta y cinco en los test verbales de Binet-Simon” (no. 7, p. 53). En 2005 estas clases son sustituidas por las CLIS (Clases de Integración Escolar, por sus siglas en francés) las cuales permiten “la escolarización colectiva, en una clase especial, de alumnos en situación de discapacidad. Estas clases existen en escuelas primarias, y se diferencian según la naturaleza de la discapacidad de los alumnos que reciben: alumnos con discapacidad mental CLIS 1, discapacidad auditiva CLIS 2, discapacidad visual CLIS 3, discapacidad motriz CLIS 4”. (L'escolarisation des élèves handicapés, 2012)

¹⁶ Fuente: MEN, situación en 1983-1984 de alumnos repitiendo el *CP* en 1978-1979.

‘favorecidos’ (entornos medios y superiores), que pertenecen a una familia con más de dos hijos, y que nacieron al inicio de un año civil, fracasan en *CP* con un porcentaje de 1.1 o 2.3% según sea muchacha o muchacho, mientras que los alumnos que reúnen las características asociadas negativamente al éxito en *CP* fracasan respectivamente con un porcentaje de 27.6 y 34.9%. Ese distanciamiento entre los sexos se conserva en el conjunto de la escolaridad primaria, claramente menos marcada en las categorías sociales acomodadas, pero siempre constante. En total, el mayor éxito de las muchachas en el nivel primaria se traduce por el acceso a *6ème* de 110 muchachas por 100 muchachos, a edad normal; esto es un claro diferencial en las categorías sociales modestas, por ejemplo, en agricultores hubo 126 muchachas ‘puntuales’ en *6ème* por 100 muchachos” (Duru-Bellat, 1990, p.45-46).

También los resultados de la encuesta que Antoine Prost realizó en la Academia de Orleans son muy interesantes. En *L’enseignement s’est-il démocratisé?* [¿Se ha democratizado la enseñanza?], el autor escribe a propósito de los muchachos y las muchachas de su encuesta: “Si se examina el peso respectivo de unas y de otros en las diferentes carreras y se tiene en cuenta los grupos socio-profesionales (cuadro 4-12), aparece un contraste simple: *en las categorías superiores, los muchachos tienen más éxito que las muchachas en las mejores carreras, mientras que por el contrario, entre los obreros, la selección golpea más a los muchachos que a las muchachas*. Esta diferencia se encuentra prácticamente en todas las secciones de la enseñanza general (cuadro 4-13), y se atenúa apenas en las *Secondes A* o las *Terminales D*. La encuesta orleanesa concuerda en

ese punto con los datos nacionales: en las *Secondes C^u* de 1980, el porcentaje de las categorías superiores era de 32.6% para los muchachos y sólo de 27.42% para las muchachas, mientras que el de los obreros y personal de servicio era respectivamente de 18.09% y de 21.5%” (Prost, 1968, p.164, las cursivas son mías).¹⁷ El éxito escolar en la enseñanza secundaria de niños de medios populares parece más favorable para las muchachas que para los muchachos mientras que, por el contrario, parece más favorable para los muchachos que para las muchachas en las clases superiores.

¿Acaso no se puede razonablemente emitir la hipótesis de que algunos rasgos constitutivos del estatus de la mujer en el espacio doméstico en medios populares, como recurrir con más frecuencia a las prácticas de lo escrito para la gestión simbólica y material del hogar, son particularmente determinantes para comprender los procesos diferenciados de escolaridad según el sexo en las familias más desposeídas de capital escolar?

^u **PCT**. Referencia cultural a las áreas en los grados del *Lycée*. Como ya se mencionó en la nota “a”, el *Lycée* corresponde al ciclo superior de la educación secundaria en Francia, comprende tres grados (*Seconde*, *Première* y *Terminale*) y distintas modalidades. Los grados del *Lycée général et technologique* [Liceo general y tecnológico] se organizan por áreas de acuerdo con las diferentes series de pruebas del *Baccalauréat*. Entre 1968 y 1993 esas áreas se indicaban con las letras A, B, C, D y E: Filosofía y Letras, Económica y social, Matemáticas y ciencias físicas, Matemáticas y ciencias de la naturaleza y Matemáticas y técnica, respectivamente. En 1993 hubo una reorganización de las pruebas, y quedaron sólo tres grandes áreas: *ES* (económico et social), *L* (literario) y *S* (científico), que es vigente hasta la fecha. (Le Baccalauréat: repères historiques, 2007)

¹⁷ Ejemplos tomados del Cuadro 4.12 *Démocratisation selon le sexe et l'orientation* [Democratización según el sexo y la orientación] (Prost, 1968, p. 162): 1) Terminales de enseñanza general, 1980, Obreros: 22.0%-muchachas contra 12.8%-muchachos; Categorías superiores: 26.3%-muchachas contra 35.4%-muchachos. 2) Grados segundos de enseñanza general, 1980, Obreros: 22.7%-muchachas contra 16.0%-muchachos; Categorías superiores: 25.2%-muchachas contra 32.5%-muchachos. Ejemplos tomados del Cuadro 4.13 *Démocratisation selon le sexe et la section dans le second cycle d'enseignement général* [Democratización según el sexo y la sección en el segundo ciclo de enseñanza general] (p.163): 1) Filosofía, Terminal A, 1980: Obreros 27.4%-muchachas contra 19.5%-muchachos; Categorías superiores: 22.0%-muchachas contra 32.2%-muchachos. 2) Matemáticas elementales, Terminal C: Obreros: 13.8%-muchachas contra 5.2%-muchachos; Categorías superiores: 36.2%-muchachas contra 42.5%-muchachos. 3) Segundo C, 1980: Obreros: 17.2%-muchachas contra 13.6%-muchachos; Categorías superiores: 30.1%-muchachas contra 38.6%-muchachos.

Prácticas como copiar, hacer listas, redactar textos (cartas para administraciones públicas, para la familia, los amigos, notas familiares, comentarios en los álbumes fotográficos, letras de canciones, etc.), hacer apuntes (al teléfono), usar instrumentos de objetivación como las agendas, los almanaques, los cuadernos de gastos, etc., organizar, clasificar bajo criterios determinados (clasificación de papeles administrativos por secciones, clasificación de productos en las listas de compras por estantes, clasificación de fotos por evento u orden cronológico con lugares y fechas sobre ellas), etc., son ejemplos de escrituras domésticas “comunes” efectuadas esencialmente por las mujeres de esta población con poco capital escolar; prácticas de escritura que también son prácticas básicas del trabajo escolar en la escuela primaria.

Anne-Marie Chartier, al rendir cuentas de una investigación acerca de la escolarización y la alfabetización de poblaciones gitanas,^{18M} observaba que las muchachas están mejor escolarizadas que los muchachos y proponía dos hipótesis al respecto:

- primera hipótesis: las muchachas serían más dóciles y más conformes a la disciplina escolar que los muchachos, quienes no aceptarían con tanta facilidad una autoridad diferente a la del padre;
- segunda hipótesis: las tareas de escritura formarían parte de la definición del estatus cultural de las mujeres, a menudo encargadas en realidad del papeleo.

Ahora bien, para una minoría que no considera necesariamente el analfabetismo como una tara o una vergüenza cultural y que delega a algunos miembros la preocupación por ir a aprender a leer y a escribir para poder interactuar con el mundo sedentario que la

¹⁸ Se trata de una conferencia dada en el AG31 (Lyon, Francia) el 09.12.87 e intitulada “*Les problèmes posés par l’alphabétisation des populations marginales*” [Los problemas planteados por la alfabetización de poblaciones marginales].

escuela y las administraciones representan, uno puede preguntarse si esto no es constitutivo del estatus cultural de las mujeres: ser la bisagra entre la comunidad cingara y el mundo externo a esa comunidad, y, además, encargarse del papeleo es que son uno de los fuertes lazos con el mundo sedentario. En la medida en que la “administración” de la escritura es familiar y no individual, basta con que el hijo sepa leer y escribir para que el grupo pueda continuar perseverando en su ser. La inversión escolar no sigue una lógica individualista sino más bien familiar, así, el hijo con éxito escolar será antes una muchacha que un muchacho.

El éxito diferencial de los muchachos y de las muchachas en la escuela primaria puede encontrar aquí un principio de explicación: las muchachas tienen como *modelos prácticos* con los que pueden identificarse a las madres (pero también a las abuelas, hermanas, tías, incluso vecinas a veces, etc.), a quienes el grupo encarga tácitamente administrar el papeleo, llevar las escrituras familiares y hacer las compras, que necesitan frecuentemente recurrir a lo escrito, en comparación con mercados dominantes (como la escuela o las administraciones). Esta situación las coloca en una posición más favorable que los muchachos debido a las prácticas de lo escrito que están al centro de la socialización escolar. Una pista de investigación por continuar.

IV.1.1. Bibliografía del artículo “El éxito escolar desigual...”

- BOURDIEU, P. (1983). Vous avez dit ‘populaire’?. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (46), 98-105.
- (1987). *Choses dites*. París: Minuit. [(1996). *Cosas dichas* (Margarita Mizraji,

- trad.). Barcelona: Gedisa]
- & F. GROS (1989). *Principe pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris: Collège de France [(diciembre de 1989). Principios para una reflexión acerca de los contenidos de la enseñanza (Margarita Krap, trad.). *Revista de la Educación Superior*, 18 (72). Consultada el 18 de septiembre de 2012 [http://publicaciones.anuies.mx/revista/72,](http://publicaciones.anuies.mx/revista/72)]
- CHARTIER, A.-M. & J. HÉBRARD (1988). L'invention du quotidien, une lecture, des usages. *Le Débat*, (49), 97-108.
- DAUNE-RICHARD, A.-M. (1984). Activité professionnelle, travail domestique et lignées féminines. En *Le Sexe du travail. Structures familiales et système productif* (p. 45-46). Grebole: Presser universitaires de Grenoble (PUG),
- Durut-Bellat, -M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels roles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- FOUCAULT, M. (1984). *Histoire de la sexualité. 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard. [(1989). *Historia de la sexualidad. V. 2 El uso de los placeres* (sin trad.). México, D.F.: Siglo Veintiuno]
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit. [(2008). *La domesticación del pensamiento salvaje* (Marco Virgilio García Quiniela, trad.). Madrid: Ediciones Akal)
- GRIGNON, C. Y J.-C. PASSERON (1989). *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: Gallimard/Le Seuil, col. "Hautes études". [(1991). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura* (María Sonderegger, trad.). Buenos Aires: Nueva Visión]
- LAHIRE, B. (1990). *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Tesis de doctorado de sociología. Université Lumière Lyon 2.
- (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon (PUL).
- (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presse universitaires de Lille.

- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon. [(1964). *El pensamiento salvaje*, (Francisco González Aramburo, trad.). México: Fondo de Cultura Económica]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991). *Repères et Références statistiques*. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).
- MONTANDON, C. (1991). "L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois". Ginebra: *Cahiers du service de la recherche sociologique*, no. 32.
- PROST, A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF.
- VERRET, M. (1988). *La culture ouvrière*. Paris: ACL-Crocus édition.

IV.2. Masculino-Femenino. La escritura doméstica

Bernard Lahire

A menudo se tiende a pensar que la dificultad para escribir está relacionada con un fracaso en el aprendizaje escolar y que sólo corresponde a iletrados, analfabetas, personas BNQ (de bajo nivel de calificación por sus siglas en francés), población en dificultad de integración social^a y marginados. Pensar así presupone un vínculo evidente entre el nivel de competencia^{1N} y el grado de facilidad de ejecución del desempeño^b aun cuando las identidades o los papeles sociales vengán a enmarañar esta unión. Efectivamente se puede experimentar molestia o incomodidad al escribir, en ciertas ocasiones, con ciertos tipos de escritura. Por ejemplo, cualquiera que sea el medio social (aunque de distintas maneras en cada uno), los muchachos o los hombres viven a veces esta dificultad que atañe a la constitución social de las identidades sexuadas.

^a **PCT.** Referencia cultural al problema social de integración de ciertos sectores de la población en Francia. Especialmente a causa de la inmigración, la sociedad francesa experimenta dificultades para integrar a nuevos integrantes o a sus descendientes, desde hace aproximadamente 30 años. Estudios acerca de este fenómeno revelan que como signos visibles de este fenómeno se observa la concentración de una parte importante de la población inmigrada en zonas donde las dificultades socio-económicas se acumulan con prácticas discriminatorias en materia de vivienda, trabajo, delincuencia, clandestinidad, etc. El Estado francés se ha preocupado por poner en marcha dispositivos para integrar a estas poblaciones a la sociedad francesa. (“Remédier à la crise du processus d’intégration”, 2008).

¹ La expresión misma indica que se considere como trunca la cuestión altamente problemática de la existencia de competencias generales y extrapolables en materia de lecto-escritura.

^b **PLT.** Traducción de *performances*. Se habla aquí de una dicotomía (*compétence-performance*) expuesta por Noam Chomsky en el marco de la teoría lingüística generativa. Por lo que traducir *performance* como “resultado, marca, o hazaña” como lo indican los diccionarios bilingües, eliminaría la referencia a dicha hipótesis. Se traduce como “actuación”, o como “desempeño” en contextos escolares. La *performance* designa la manifestación de la competencia de los locutores y refiere a la diversidad de actos de lenguaje y de contextos de enunciación y de comunicación, según Renée Amigues (s.f., para. 1).

La interpretación sociológica de las dificultades o de las facilidades al escribir, experimentadas por los niños de alrededor de diez años en el seno familiar, implica una interrogación que corresponde, por un lado, al estatus de las diferentes prácticas de escritura y, por el otro, a los modos en que las prácticas familiares de lo escrito se “transmiten” o se “construyen” y a la economía de las relaciones sociales (colaboraciones, imitaciones, identificaciones, incitaciones explícitas) a través de las cuales padres e hijos, hermanos y hermanas, entablan esos vínculos que pone en juego lo escrito (Lahire, 1995a). Al reconstruir los contextos familiares y las modalidades de las relaciones intergeneracionales que se relacionan con la escritura, se comprende mejor la situación paradójica en la que están sumergidos algunos muchachos, atrapados entre las instrucciones parentales por hacerse “grandes” a través de lo escrito y la no menos imperativa construcción de su identidad sexual.

Escrituras sexuadas

A través de una serie de investigaciones anteriores acerca del escrito doméstico en medios socialmente diferenciados, evidenciamos la notable recurrencia de la distribución de las prácticas según el sexo, que da a la mujer un predominio arrasador en la mayoría de los actos cotidianos de escritura (Lahire, 1995b; 1993b). Se sabe que en Europa los hombres han sido alfabetizados de modo más precoz y en mayor número que las mujeres. Hasta finales del siglo XIX la educación religiosa de la mayoría de las muchachas se detenía una vez logrado el aprendizaje de la lectura (Furet y Ozouf, 1977; Chartier, 1986). El contexto social, político y cultural, marcado por un estado particular de la división sexual de los

roles es tal que la necesidad de escribir es menos fuerte para las mujeres: las prácticas de lo escrito están a menudo relacionadas con posiciones de poder, con prácticas públicas y profesionales, y con otras tantas realidades de las que las mujeres están generalmente alejadas. Por lo tanto, en la actualidad no debe sorprender el carácter esencialmente femenino de las prácticas de escritura privadas, oficiosas, poco legítimas. Las escrituras domésticas, tan poco reconocidas por la sociedad como la actividad doméstica en general, se inscriben en las diferencias sociales-simbólicas (interior/exterior, oficioso/oficial, doméstico/profesional, invisible/visible, privado/público) entre hombres y mujeres, muy conocidas en ciencias sociales.

Está claro que los territorios escriturales masculinos y femeninos siguen estando divididos clásicamente entre los dos sexos: la técnica, el espacio exterior, el dinero, lo público y lo oficial para los hombres (la bitácora o los papeles del automóvil, el itinerario de viaje, las hojas de impuestos y, para los titulados, la correspondencia administrativa); lo familiar, lo relacional, lo privado, el espacio doméstico y lo íntimo, para las mujeres (listas de cosas por decir antes de llamar por teléfono, listas de cosas por hacer o por llevar a un viaje, listas de compras, escritura o copia de recetas de cocina, mensajes para miembros de la familia, cartas para parientes, pedidos por correspondencia, llenado de formatos de la seguridad social, apuntes en el calendario familiar, apuntes en el álbum de fotos, escritura en diarios personales, etc.). De lo profesional a lo doméstico, se cambia de universo y, al mismo tiempo, de registro de valores. En el terreno profesional, lo que eventualmente

puede ser un signo visible de poder (la responsabilidad de redactar o de producir el escrito²) se convierte, una vez atravesada la puerta del hogar, en una marca de subordinación (ocuparse de este papelucho sin interés, etc.).

² No obstante, algunas prácticas de escritura son consideradas como prácticas secundarias, o subalternas. Existe un conjunto de tareas de escritura que se dejan a las secretarías, a los asistentes, a los empleados menores, etc.

El hecho de invertir la división sexual de las tareas de escritura según se encuentre uno en terreno doméstico o profesional se deja ver particularmente flagrante en el caso de la familia P. donde la propiedad de un hotel implica una administración profesional análoga en muchos aspectos a la administración doméstica. Así, si bien el Sr. P. no se hace cargo del presupuesto familiar o del correo administrativo-familiar, nunca hace listas de compras para la familia, no lleva el repertorio telefónico familiar, ni escribe nunca recordatorios cuando está en casa, en el marco de su actividad profesional sí lleva el presupuesto del hotel, escribe cartas administrativas-profesionales, establece las listas de compras en el marco del hotel, se encarga del repertorio telefónico profesional y continuamente escribe para él recordatorios en el marco de su actividad profesional.

Igualmente, el uso de la agenda por la Sra. R. (quien no tiene profesión; el Sr. R. es abogado y dirige un despacho) revela su “hogareñización”.^c Efectivamente, la deja

^c **PTT.** Traducción de *enfamilialisation*. Esta palabra no existe en francés, por lo tanto es un neologismo. Lahire pudo emplear la palabra *familiarisation* que se traduce como “familiarización” y que significa “hacer familiar o común algo” (*DRAE*, s.v. “familiarización”). Sin embargo, aquí la idea no es que la agenda se vuelva familiar a los miembros del hogar, sino que la

abierta, cerca del teléfono, a disposición de todos (marido e hijos) para que puedan saber precisamente donde se encuentra cuando está ausente, pero también para que puedan consultar sus momentos de disponibilidad e indisponibilidad. Este dispositivo de exposición familiar, abierto ante los ojos de todos, condensa así el rol de la madre de familia, al servicio del bien común familiar. Por su parte, el Sr. R. posee una agenda pero únicamente en su oficina. Inscribe en ella todo lo que hace y por lo tanto en la oficina es donde siempre puede saber si está libre para salir, para una comida, etc. Aquí, la vida personal acaba por inscribirse en el marco del horario de la vida profesional. Para el esposo y para la esposa, los ámbitos sociales y mentales de referencia son diferentes: el espacio doméstico para una, el espacio profesional para el otro. Desde el punto de vista de la división familiar del trabajo, esos marcos son mucho más complementarios que desde el punto de vista de las categorías mentales de percepción y de apreciación.

agenda se convierta en un objeto propio al hogar o se integra a los objetos comunes dentro del hogar. Lahire crea esta palabra a partir de *familial* que hace referencia “a la familia, al hogar” (*Le Grand Robert*, s.v. “familiar”) por lo que considero que se puede crear también una palabra como “hogareñización” para conservar este sentido de “hacerse propio al hogar o a la familia”.

Sin embargo, aunque el mismo fenómeno –la cuasi no-escritura masculina en el hogar– se observa con algunas variaciones en todos los medios sociales, no está sujeto a la misma interpretación de un medio social a otro: hay quienes escriben en otros lugares (esferas profesional, militante, etc.) y quienes tienen menos ocasiones de escribir al exterior de la familia que al interior. Si, en las clases media y superior, el escrito masculino es profesional, en las clases populares, puede ser casi inexistente y tener consecuencias en la relación con la escritura de los varones de ese medio.

Buenas informadoras, pobres^d informadores

Cabe hacer un señalamiento general acerca de las condiciones de producción de los “datos”, ya que el escrito de los adultos no es siempre visible para los niños y los textos de los niños no siempre son conocidos por los adultos.

En primer lugar, los padres, menos vinculados a la educación cotidiana de los hijos, ignoran particularmente el universo de las prácticas infantiles de lo escrito. Al ser “escasos” educadores,³ a menudo son pésimos informadores. Sus preocupaciones y sus intereses están

^d **PLT**. Traducción de *piètre*. En el sentido de “escaso, insuficiente” (*DRAE*).

³ De las 16 entrevistas, 13 mujeres respondieron solas nuestras preguntas. Hay un caso de un hombre solo (divorciado). Dos parejas respondieron juntos las preguntas. Así, trabajamos a partir de entrevistas a 6 familias de clases superiores, a 5 familias de clases medias y a 5 familias de clases populares. La elección de familias fue razonada a partir de una combinación de la estructura del espacio social concebido a partir del volumen global del capital poseído y de la estructura del capital poseído (parte relativa del capital cultural en relación con el capital económico) y de los criterios provenientes de nuestras propias investigaciones anteriores acerca de lo escrito: vida de artista/vida de comerciante/vida de burócrata; público/ privado; profesión de producción/profesión de relación/profesión de administración; profesiones ligadas a la pedagogía

más fuera del hogar que anclados en la cotidianidad doméstica; ellos están esencialmente absortos (en tiempo y en inversión mental) en sus universos profesionales y sólo tienen un aspecto, un conocimiento y una memoria superficiales de los asuntos familiares ordinarios. Están pues muy mal ubicados para ser los etnógrafos del medio familiar (objetivamente, nuestros interlocutores conducen las entrevistas hacia esto).

Con todo, las madres tampoco saben siempre lo que hacen sus hijos, sobre todo cuando se trata de todas esas prácticas de escritura “secretas”, constitutivas de la intimidad infantil o adolescente. De la misma manera, los hijos no están en contacto con todas las actividades de escritura parental; en algunos casos, incluso se mantienen al margen de éstas (correo administrativo, arreglo de cuentas, etc.). En consecuencia, todos los momentos de escritura de los padres no implican las mismas ocasiones para tener contacto con lo escrito para los hijos y no todos los adultos están al centro del proceso de socialización escritural.

El caso de la cultura epistolar: un asunto femenino

La cultura epistolar familiar es esencialmente un asunto de mujeres. A menudo se presenta a las muchachas como más apasionadas que los muchachos por la escritura de cartas dirigidas, primero a la familia –con la ayuda de sus madres – y luego, a amigos personales. También piden, o les regalan, papel para cartas; pero sobre todo, encuentran en la figura materna –quien generalmente escribe todas las cartas para familiares y amigos y conserva con más gusto que su pareja el correo – una referencia inmediata para construir su

vs las otras; profesión de secretaria vs las otras. Además, nos esforzamos por separar los casos de parejas particularmente heterogéneas.

identidad, indisociablemente sexual y escritural. Además, no es raro que las madres se comparen explícitamente con sus hijas. Esas analogías, que afloran en las entrevistas, muestran cómo funcionan las representaciones: la madre encuentra en su hija lo que ha sido ella misma y la hija puede encontrar un modelo de identificación práctica en los comportamientos actuales de su madre.

En todo caso, las madres son quienes incitan a los hijos a entrar progresivamente en la cultura familiar de las cartas: invitan a cometer el primer acto de ingreso en el intercambio epistolar, es decir, la firma; son lectoras y correctoras; a veces dan ideas; aconsejan el uso del borrador, etc. Así, en materia de mediación respecto de la redacción de cartas, las mujeres desempeñan un papel central.⁴

A menudo, los hombres acceden a agregar tan sólo una frase^e y a firmar las cartas para familiares y amigos. Algunos no las firman, ni siquiera cuando sus mujeres se encargan de mantener los lazos epistolarios con los propios conocidos “personales” del marido. La práctica de la “añadidura” de la firma y/o de una frase se encuentra también en los hijos que recrean las mismas escenas que sus padres. Así, por ejemplo, cuando el hermano y la hermana de una familia redactan juntos un correo, reproducen una situación clásica de colaboración: ella escribe, él agrega una pequeña frase y firma.

Así, parece que el varón construye un sistema de preferencias que excluye la escritura (de textos, de cartas, etc.) como una pasión. Se conforma con ayudar, con completar, con seguir a quien toma la iniciativa. Sin embargo, esta actitud finalmente poco

⁴ Si bien las mujeres entrevistadas en general no son verdaderamente entusiastas respecto de la escritura de cartas como aseguran, sólo entre ellas se encontró un caso de pasión por la correspondencia escrita. Esta mujer encuestada copia incluso poemas y extractos de libros para enriquecer sus cartas.

^e **PLT**. Traducción de *mot*. Aquí, a diferencia de la nota “r”, *mot* es algo más concreto, no se refiere a un “mensaje”, sino a una “línea o frase”.

gloriosa, afecta las prácticas sexualmente marcadas. Por lo tanto, se observa que el sentido de los lugares ocupados por unas y por otros depende del ámbito de la actividad en cuestión. Si no hay vergüenza, ni indignidad cultural en ser sólo una ayuda, es porque se trata de un dominio anexo, secundario y desvalorizado. Entonces, el varón se conformará a menudo, como su padre, con firmar las cartas sin escribirlas.

En cuanto a las cartas para administraciones públicas, terreno donde también los hombres están ampliamente ausentes, haremos dos señalamientos. Por un lado, la firma masculina a menudo fijada al pie de las cartas redactadas por mujeres parece funcionar como la marca del jefe de familia, como ventaja simbólica final (se apropia del propósito de la carta con este gesto). Por el otro, una división de las tareas entre hombres y mujeres se efectúa a veces a partir de la oposición entre “cartas simples” y “cartas complejas”. Cuando se considera la carta como común, habitual o “simple”, las mujeres son quienes se encargan; cuando la carta o los papeles por completar son percibidos como más “complejos”, los esposos son llamados al rescate. Una mujer dice que ella misma se ocupa de todas las cosas un poco “tontas” y “mecánicas”. Pero la oposición declarada entre “simple” y “complejo” esconde, de hecho, otra oposición entre las cartas que implica una responsabilidad importante o no habitual y todo lo que corresponde al correo administrativo. Si las mujeres recurren a los hombres en el primer caso, es para llevarlos a asumir su responsabilidad y no tener que soportar solas el peso de eventuales complicaciones.

El dictador y el dictado

Muy a menudo, cuando el esposo acepta participar en la escritura de cartas administrativas-familiares, le dicta a su esposa como lo hace con su secretaria, cuando tiene la ocasión en el ámbito profesional. Este tipo de situación de escritura se encuentra en todos los medios sociales, pero de manera más explícita y más clara en las clases superiores. En efecto, las informaciones más detalladas en la materia nos fueron proporcionadas por mujeres de esos medios que dicen escribir “*bajo el dictado*” de su pareja. Sus esposos, aunque la mayoría del tiempo no tienen interés por las escrituras familiares, no por ello dejan de ser profesionales de lo escrito o del habla (notario, abogado, contador, etc.), y pueden ser extremadamente minuciosos en cuanto a la calidad de la redacción de cartas. Esta escritura “bajo” forma de dictado subraya claramente la relación de dominación que expresa la oposición arriba/abajo, ganador/perdedor.^f

^f **PTT.** Traducción de las expresiones (*avoir le dessus/dessous*). Estas expresiones son un claro ejemplo de lo erróneo que sería traducir literalmente pues carecerían de sentido en español ya que se perdería la intención de formar el juego de palabras que hacen en francés y se rompería además con la enumeración. *Avoir le dessus* indica que se “aventaja” a alguien, que se tiene la mejor parte de algo; *avoir le dessous*, indica lo contrario, “que se tiene la peor parte”. Opté por dos adjetivos que expresaran esos valores para no romper con la enunciación de dicotomías que precedía.

El caso ejemplar de este tipo de situación de dictado es el del Sr. G., notario, que no deja de delegar a otros los actos de escritura. Es menos escribiente⁸ que jefe, que dicta sus palabras y órdenes. El señor G. hace completar sus cheques por un despacho contable, a quien confía incluso la responsabilidad de la administración de su cuenta personal, así como la elaboración de su hoja de impuestos. Igualmente, la mayoría de sus papeles administrativos son conservados y clasificados en su oficina por su contadora.

De manera completamente sorprendente, el Sr. G comienza declarando que escribe poco, y precisa inmediatamente que escribe poco “*con su mano*”. Entonces,

⁸ **PLT.** Traducción de *scripteur*. En español la variante “escritor” no admite la forma *-pt-*, “sólo aparecen hoy estas formas en textos literarios ambientados en épocas pasadas, con intención arcaizante, o bien en textos escritos por catalanes, por influjo del catalán” (*Panhispánico*). En francés se usa esta palabra con el sentido de indicar a “aquel que ha escrito un texto, que produce un discurso escrito”, y diferenciarlo de “*écrivain*” que significa “persona que por profesión escribe para los demás” (*Le Grand Robert*). El *Diccionario Planeta de la lengua española usual* (1992, s.v. “escritor”), incluye esta palabra con el valor de “empleado de oficina que escribe o copia lo que le mandan”, y el *DRAE* dice “persona que tiene por oficio copiar o poner en limpio escritos ajenos, o escribir lo que se le dicta”.

no escribir puede constituir el *súmmum* del poder. Concretamente, utiliza la mano de otros: de su secretaria (para todas las cartas), de su contadora (para llenar su hoja personal de impuestos, para clasificar sus papeles personales), de su esposa (para que ella redacte las consignas para la empleada doméstica), de su hijo mayor para etiquetar los casetes de audio y de video, de su mecánico para todo lo relacionado con las reparaciones automotrices... (Bru, 1993, p. 331). El señor G. como “jefe” no escribe, pues aquel que escribe, que presta su mano, es dominado. Él dicta, en el sentido de dictar sus órdenes, sus consignas (como su mujer se encarga de lo relacionado con el espacio doméstico); dicta evidentemente en el sentido material de “decir en voz alta” lo que la secretaria (una mujer) o la contadora (otra mujer) va a anotar y a mecanografiar.

La señora H. nos describe un marido muy similar, que dicta sus cartas tanto en el trabajo (a sus secretarias) como en casa (a una esposa que ocupa estructuralmente el puesto de secretaria) y que incluso ha perdido el hábito de escribir por sí mismo. Ella efectúa una distinción muy interesante entre “escribir” y “redactar”: su marido “redacta” sin escribir, en el sentido de que él va a dictar una carta o a dar oralmente las ideas principales, su encadenamiento de conjunto, sin casi nunca escribir él mismo. Dicta, y los demás (mujeres) “retranscriben”, “escriben” y se encargan de la presentación, de la

realización material de la carta. Por tanto, el Sr. H tiene en común con muchos hombres de medios populares una falta de hábito en materia de “forma” y de ortografía. Pero la diferencia considerable reside en el hecho de que no todos ocupan los mismos lugares en los mercados lingüísticos. Si la Sra. H exhibe con humor a su esposo por su falta de competencia en la materia, incluso

comparándolo explícitamente con un niño, esto no pone en tela de juicio su posición dominante de individuo a quien, normalmente, no se le pide probar sus competencias ortográficas, sintácticas y estilísticas. La división social del trabajo, y la relación de dominación que la acompaña, protege al Sr. H. de este tipo de humillación cultural.

El *dictata* era originalmente el texto dictado por un maestro a escolares. Asimismo, el *dictador*, primer magistrado de algunas ciudades de Italia, es también “quien dicta”. *Dicto*, significa tanto dictar un discurso a una secretaria, por ejemplo, como dictar en el sentido de prescribir, ordenar, recomendar, aconsejar.

Esta distribución de los roles alrededor de la escritura de cartas se encuentra a veces entre hermanos y hermanas, y deja siempre a los varones en la situación de quienes dictan, quienes dan las ideas mientras que las hermanas se encargan de la redacción efectiva, material.

Las diferentes formas de interiorización de lo escrito

Incitaciones y solicitudes parentales

Comencemos por evocar los comportamientos educativos más conscientes, los más intencionales. Primeramente, los padres pueden enseñar a los hijos a leer y a escribir (o a contar). Por lo general, las madres se informan en las escuelas (o con amigos docentes) a

fin de saber cómo proceder y no entrar en contradicción con los métodos escolares. Sin embargo, a menudo se tiene la impresión, como con las cartas de nacimiento^h (Fine, Labro y Lorquin, 1993), que esta enseñanza se inscribe más en un tipo de ritual de transición materna que en una simple preocupación por que el hijo aprenda a leer y a escribir. Una vez que se enseña a leer y a escribir al primogénito, la preocupación pedagógica de la madre puede atenuarse para los hijos siguientes.

Del mismo modo, se puede enseñar explícitamente a los hijos a hacer borradores cuando redactan una carta, a releer sus cartas para corregir sus faltas de ortografía, a copiar sus lecciones para aprenderlas, a usar el diccionario, a escribir textos durante las vacaciones para tener el hábito de poner por escrito su propia experiencia, así como a tomar mensajes escritos cuando contestan el teléfono o a comprender el interés por recurrir a recordatorios o al calendario para preparar sus actividades y no olvidar cosas importantes por hacer.

Por ejemplo, las encuestas oponen a menudo la espontaneidad de la conversación telefónica o del intercambio de cartas informales entre amigos o miembros de una familia y la tensión de los contactos con las administraciones que exige preparación y reflexión. El borrador que prepara la carta, o las notas tomadas antes de hacer una llamada telefónica, implican una relación más reflexiva con la lengua: preocupación por la forma, por la precisión verbal y discursiva, por el orden de presentación. Sin importar el medio social, se observa esta lógica de los *entre-sí*, en quienes no reinan las normas legítimas, y de los

^h **PCT.** Referencia cultural para *lettres de naissance*. Se entiende por estas “cartas de nacimiento” una práctica de escritura tradicional en Francia por la llegada de un bebé. Fine, Labro y Lorquin indican en su artículo que estos textos tienen formas muy variadas, desde los tradicionales álbumes de bebé, diarios de la mamá o del bebé, “autobiografías” del bebé, cartas, novelas, fotonovelas, etc. El objetivo es registrar las diferentes etapas por las que atraviesa un bebé y cómo los padres experimentan esos procesos. (1993 p. 117-147).

espacios de intercambio, donde las normas recuerdan sin cesar su presencia. Todo sucede como si la ausencia cultural fuese más grave cuanto más pública es, o seaⁱ con la mirada exterior sobre esos *entre-sí*. Precisamente, mientras las madres incitan a sus hijos a poner atención en la ortografía cuando escriben cartas, éstos se resisten a todo, particularmente cuando se trata de cartas entre amigos, dando el argumento de que se trata de pares, y de que todos cometen las mismas faltas. Pero la diferencia entre medios sociales reside en que los hijos y los adultos de clases superiores están sometidos a más exigencias de escritura, incluido el seno familiar. Concretamente, los hijos, según el medio social al que pertenezcan, están menor o mayormente rodeados por miembros o amigos de la familia más exigentes en lo relativo a la ortografía y la gramática. La exigencia de la vigilancia ortográfica es más grande cuando la red social de corresponsales se caracteriza por un fuerte capital escolar, dado que uno se siente más o menos obligado a corregir las cartas según los destinatarios. La decisión espontánea, en hijos de medios con fuertes capitales escolares, de hacer un borrador o de hacerse corregir por un adulto, parece constituir una práctica que anticipa las correcciones que serán hechas a la carta de todos modos. En tal caso vemos bien cómo la relación reflexiva con la lengua depende de la relación que se mantiene con los demás. Si se sabe que su producción de lenguaje está bajo la mirada correctiva de alguien más, entonces se terminará por interiorizar una relación correctora, profundamente escolar, con esta producción.

ⁱ **PLT**. Traducción de la abreviatura latina *i.e.* (*id est*). En español es poco frecuente el uso de estas abreviaturas en los textos, por lo que se traduce como “esto es, o sea, es decir”. De hecho, Roberto Zavala recomienda, “en atención al lector”, evitar las abreviaturas, especialmente en el cuerpo de la obra. “Se toleran en fichas bibliográficas, notas, citas, textos entre paréntesis, pies de grabado, cuadros, etc”. (1991, p. 282).

Colaboraciones

Los aprendizajes suscitados difieren según las configuraciones familiares, debido al lugar que se reserva a los hijos en la jerarquía de las responsabilidades y de las competencias. De manera general, la representación de lo que es posible y concebible hacer a la de edad de 10 u 11 años varía considerablemente según el medio social y tiene consecuencias sobre las prácticas de los hijos. Algunos no tienen derecho a escribir sobre el calendario o detrás de las fotos, a responder el teléfono o a hacer llamadas, a salir sin pedir de manera oral y por anticipado a un adulto, a tocar la videocasetera y los videocasetes, etc. También se les puede considerar muy jóvenes para escribir cartas o tener ganas de escribir solos historias o poemas. Comparativamente, tales límites de aprendizaje –ligados a una concepción bastante dividida del papeleo y a una relación particular en la infancia –, parecen casi inexistentes en las clases superiores.

Las colaboraciones cotidianas son múltiples: los hijos pueden contribuir a constituir las listas de encargos o las listas de cosas para llevar en un viaje, escribir bajo el dictado de sus padres, llevar la lista en el supermercado para ir haciendo el balance de lo que falta por comprar (tachando a veces los productos que ya están en el carrito), entrar progresivamente en una cultura de intercambio epistolario, participar en la constitución de un itinerario de vacaciones, ayudar a su madre a clasificar y etiquetar las fotografías familiares, contribuir en las etiquetas de los videocasetes, etc. Así, en numerosos casos, participan en actividades de escritura parental, insertándose como “ayuda” o participando “de igual a igual”, pero aprendiendo sin duda tanto de la actividad, sus funciones y su contexto como del papel que se les pide realizar.

Imitaciones, identificaciones

Las imitaciones de comportamientos paternos comunes son frecuentes y atañen a la identificación con los roles adultos y sexuados: se hacen crucigramas como “mamá” o “papá”, se toman mensajes al teléfono sin que alguien lo pida explícitamente, se establece una lista de encargos como “mamá”, se desea una agenda como “mamá” o “papá”, etc. Las imitaciones y las identificaciones pueden ser también más lúdicas; los hijos modalizan algunos papeles adultos (Goffman, 1991:52) que implican el uso de lo escrito en los juegos de roles: se juega a la “maestra” (con pizarrones, fichas de ejercicios...), a la “vendedora” (con una pizarra o una libreta de cuentas), a la “bibliotecaria” (con registros de inscripción) o al “doctor” (con recetas). Pero esas identificaciones positivas (serias o lúdicas) respecto de lo que son los adultos de la familia pueden transformarse también, en ciertos casos, en identificaciones negativas (no hacer como mi mamá o como mi hermana ya que soy un chico; no hacer como mi padre o mi hermano pues soy una chica).

Impregnaciones indirectas

Las impregnaciones indirectas son ciertamente las más difíciles de aprehender, en la medida en que los entrevistados no pueden, como en el caso de las colaboraciones, por ejemplo, describirnoslas verbalmente. Entonces, éstas se comprenden únicamente por

reconstrucciones y deducciones operadas sobre la base de situaciones familiares descritas y narradas por los encuestados.

Sin embargo, ¿de qué se habla al evocar esas impregnaciones indirectas en la escritura? Se trata de todo lo que la escritura ha hecho posible, ha estructurado, ha contribuido a organizar, ha permitido hacer emerger, etc., y que produce efectos generales de socialización sin pasar forzosamente por actos escritos singulares sino por estilos de comportamientos, es decir, estilos de habla, de discusión, de razonamiento, de organización, de reacción frente a un acontecimiento, etc. Incluso antes de saber leer y escribir, los hijos pueden interiorizar muy temprano las razones, las funciones o los contextos donde se recurre a la escritura (funciones verificadora, mnemónica, planificadora de recordatorios o de listas; funciones identitaria, estética, lúdica, etc., de escritos íntimos o de algunas formas de correspondencia, etc.).

A menudo, Jack Goody ha sugerido que la existencia de una cultura escrita podría tener consecuencias cognitivas sobre la relación con el lenguaje, incluidas las prácticas “orales” del lenguaje (Goody, 1994: 125-132). Pero el mismo tipo de transferencia de disposiciones adquiridas se puede encontrar en y por lo escrito fuera del campo de las prácticas de escritura, en materia de organización de las actividades domésticas, de hábitos mentales ligados a la preparación-planificación de las actividades, de relaciones reflexivas con el pasado, etc. Los niños que viven constantemente en el seno de universos familiares cuya coherencia o estilo resultan, ya sea de prácticas de escritura efectiva o de disposiciones genealógica y sociológicamente ligadas a prácticas de escritura, pueden perfectamente “vivir” e incorporar una cultura escrita familiar única o principalmente en sus efectos cognitivos, comportamentales y organizacionales. Entonces la cultura escrita se

“transmite” indirectamente, de manera casi-subliminal, invisible e infrareflexiva (Lahire, 1995a).

Así, los niños provenientes de *formas sociales escriturales* (universos de relaciones sociales tramadas y/o hechas posibles por prácticas de escritura)⁵ pueden adquirir relaciones con el lenguaje, con el mundo y con el otro; así como disposiciones y posturas mentales fundamentalmente ligadas a lo escrito incluso antes de saber escribir o fuera de toda actividad de escritura (Lahire, 1993a:7-14).

Los momentos de reflexividad metalingüística comunes en las conversaciones acerca del sentido de las palabras que preparan o acompañan el uso del diccionario, las discusiones apasionadas sobre los libros que dan a quienes los escuchan, la llave y la evidencia de los modos hermenéuticos de lectura, las vinculaciones de las experiencias culturales vividas y de la cultura con los textos, el hábito de un tiempo familiar planificado y regulado del dominio personal del tiempo y de la organización de sus actividades (Lahire, 1993c: 115-130), etc., constituyen lo que llamamos comúnmente ambientes, climas, estilos, disposiciones u orientaciones generales de vida. Es también, de lo más difícil que hay por reconstruir sociológicamente.

Instrucciones contradictorias

⁵ Esto corresponde sobre todo a las familias escolarizadas en nivel secundario o superior desde hace varias generaciones y que han incorporado totalmente la cultura escolar. Para los hijos socializados en tales universos familiares, la escritura y la lectura son realidades familiares antes de ser conocidas como realidades escolares. Posiblemente ellos han interiorizado el deseo de corresponder por escrito al momento que otros aprenden a escribir su primera carta en la escuela.

Las prácticas de escritura familiares son ampliamente abandonadas por los hombres y fuertemente ejercidas por las mujeres. De hecho, los contactos que los varones pueden tener con lo escrito se hacen siempre a través de personajes femeninos. Las colaboraciones cotidianas, los estímulos, las incitaciones, las solicitudes, las ayudas o los ejemplos comunes provienen muy a menudo de las madres y, secundariamente, de hermanas mayores. Una madre dice incluso, de manera completamente significativa, que “la escritura está ligada de hecho a la mamá”. Ahora bien, esto puede llevar a los varones a un proceso de identificación negativa. Todo sucede como si los ejemplos femeninos o las solicitudes femeninas, en especial maternas, no pudieran alcanzar su pleno efecto de socialización en los varones que, al mismo tiempo que intentan responder a las exigencias parentales, tienen que construir su identidad masculina.

Las prácticas e incitaciones maternas, como esos discursos serios que no pueden ser tomados al pie de la letra debido a un contexto cómico o desfasado, pueden producir efectos negativos: si lo escrito se identifica o reconoce como una actividad femenina, entonces se comprende que los varones quieran resistirse e incluso construir su personalidad a través de la resistencia a lo escrito -más o menos marcada socialmente. Así, numerosas madres nos han hablado de hijos que reniegan cuando se trata de escribir o agregar unas palabras a una carta, de copiar una lección, de redactar un texto, etc. No es raro encontrar un hermano y una hermana sometidos a las mismas peticiones maternas pero que reaccionan de manera muy diferente: el hijo escribe por obligación y la hija, por placer. Los varones se cansan de ser “motivados”, alentados por las madres, sólo les queda poder “juzgar”, por simple deducción práctica, que lo escrito es algo poco importante para ellos. Uno de ellos, por ejemplo, envía cartas a mujeres de la familia y las hacer releer por la

madre y ve bien que ella sea la única en componerlas. Tales señales de correspondencias que corresponden al sexo no pueden quedar sin efecto de socialización. ¿Cómo no comprender entonces que los hombres (jóvenes, luego adultos), aun cuando viven en lo escrito, puedan poner mala cara delante de tales prácticas femeninas?

Las muchachas por su parte no se equivocan: identifican bien esas prácticas como femeninas y aptas para ayudarles a construir su identidad. Así, cuando una de ellas hace algunas compras, siempre hace una lista de encargos, aunque sólo tiene que comprar una cosa que podría recordar sin gran esfuerzo. Esto incita a pensar que la redacción de esta lista es más un acto de construcción de su identidad sexual personal que un acto motivado por su sola función utilitaria.

Sin embargo, ¿cómo están los hombres respecto de lo escrito?, ¿cómo justifican — si lo hacen— su ausencia de gusto o de interés por algunas formas de la escritura, o su “incompetencia” en la materia? El análisis de diversos contextos familiares permite señalar temas recurrentes en este campo: por un lado, supone que los hombres (niños y adultos) escribirían “mal”, tendrían una “fea escritura” y serían “menos buenos en francés” que las mujeres. Por el otro, habría un cierto orgullo u honor masculino ligado a la memoria incorporada, oral, o a la acción directa, franca. Estos dos casos no se relacionan del todo con el mismo tipo de prácticas de escritura: en el primero, se trata de la producción de textos (cartas, poemas, periódicos, comentarios sobre los álbumes de fotos, etc.); en el segundo, del uso de notas (listas de encargos, de cosas por hacer, por decir, por llevar al viaje, agenda, calendario, recordatorios, etc.) y de las correspondencias administrativas.

En cuanto al primer punto, se constata una ausencia general de interés masculino por la escritura de “textos”. A pesar de que no están en dificultades escolares, los varones

son muy a menudo designados como menos “buenos en francés” que sus hermanas y tienen, como su padre, “fea escritura”. Claro, también en esto, el hecho de escribir “mal” o de no estar muy interesados por lo escrito, no tiene el mismo sentido según el medio social y el grado de interiorización de la cultura escrita escolar. Algunos muchachos que constituyen casos ejemplares de “buenos alumnos” en medios burgueses, no están ávidos de escritura ni sedientos de lectura: leen y escriben para la escuela, por obligación, sin invertir su tiempo de ocio en esas actividades, prefieren la computadora y los juegos de video. Los varones son en general poco apasionados (“indiferentes”) cuando se trata de escribir cartas, redacciones solicitadas por sus madres, o de participar en el diario de las vacaciones familiares, etc. Y cuando se descubre un gran fanático de la escritura entre los varones, se cae — ¿será azar? — sobre un caso de escrituras “científicas”.⁶

En todo lo que respecta al segundo punto, encontramos un tema que habíamos descubierto durante el análisis de la escritura profesional en medio obrero (Lahire, 1993d). La escritura se percibía como una ayuda exterior dada a quienes no tienen el oficio en el cuerpo o en las manos. El rechazo de la escritura era entonces “positivo” (y no estaba ligado a una incompetencia objetiva), era algo de orgullo. Ahora bien, se encuentra aquí esta forma de “orgullosa rechazo” para procesos que vienen a ayudar a la memoria viva, oral, incorporada. Este último parece ser vivido como un triunfo y un orgullo específicamente masculino. Así, las mujeres señalan la memoria excepcional, de “elefante”, de sus maridos que no anotan nada, contrariamente a ellas que no “tienen cabeza”. Sería imposible aquí dejar de resaltar la pertinencia de los discursos sobre la buena memoria

⁶ Es el caso de un niño que no deja de clasificar, de sacar promedios, de comparar, etc., sobre toda clase de datos (meteorológicos, deportivos, etc.).

masculina y las dificultades mnemónicas femeninas. En primer lugar, las mujeres piensan en cosas (familiares) a las que los maridos son totalmente ajenos y no conservan en la memoria. Luego, las mujeres, que afirman que sus maridos no anotan porque ellos “se acuerdan”, bien pueden escribir en su lugar para que no olviden algunas cosas, contribuyendo así, sin darse cuenta, a crear el mito del marido que tiene una buena memoria (ellas hacen listas de encargos cuando hay que ir de compras o hacen para ellos listas de cosas por hacer o recordatorios). Incluso a veces los maridos (o hijos) son quienes piden a sus esposas (o madres) acordarse de algunas cosas y/o escribirlas.

De todos modos, recurrir a la escritura, para los hombres, parece constituir una prueba de “debilidad”. Escribir las cosas para acordarse, es tomar el riesgo de ya no hacer trabajar su memoria. Se ve claramente cuando un marido reprocha a su mujer incitar a sus hijos a escribir para acordarse en lugar de habituarlos a memorizar la información. Aparece la misma oposición entre hermanas y hermanos cuando se trata de copiar o no sus lecciones para aprenderlas: los varones, dicen las madres, tendrían más memoria que las mujeres. Igualmente, algunos varones, al contrario de sus hermanas, se resisten a los consejos repetidos de escribir recordatorios dados por sus madres, afirmando que tienen una buena memoria. En fin, hay una preferencia masculina por el contacto o el afrontamiento directo, franco, frente-a-frente, de viva voz (“viril”), con las administraciones, respecto de la relación a distancia que supone la escritura de cartas.

¿Incompetencias o indiferencias?

Para comprender por qué los varones escriben menos fácilmente que las mujeres en el seno familiar, hay que entonces preguntar, por un lado, cuál es la reserva incorporada de experiencias pasadas de esos varones y, por el otro, en qué contextos se les incita a escribir o a no querer/poder escribir. Por lo tanto es imposible hacer abstracción de la identidad sexuada del varón y de su capacidad para reconocer objetos, situaciones o actos, como objetos, situaciones o actos masculinos o femeninos.

Así pues, numerosas prácticas como escribir un diario o una agenda personal, un directorio con números de teléfonos personales, escribir cartas a amigos del mismo sexo o del sexo opuesto, escribir cosas secretas sobre los cuadernos de texto, etc., constituyen hoy tantas otras maneras para las hijas de crear un universo propio, secreto, etc., y, en consecuencia, *construirse una esfera femenina de la intimidad*. ¿Cómo podrían los varones entonces no expresar comunmente su desinterés o su insensibilidad (siempre relativos y variables según los medios sociales) por prácticas de la escritura tan sexualmente connotadas?

Los discursos sobre las “competencias” y sobre las capacidades intelectuales o cognitivas -supuestamente puras- de los niños olvidan la dimensión simbólica de los aprendizajes. Se puede aquí parafrasear a Max Weber que afirma que el niño sólo aprende (o incorpora saberes y saberes-hacer) cuando su interés por aprender es más grande que su interés por no aprender, entendiendo el término de “interés” en su sentido menos económico. Tanto en el orden sociológico como en el crono-lógico, el desinterés o la indiferencia precede (y termina por engendrar) la incapacidad o la incompetencia efectiva. En función de la experiencia incorporada de los escribientes y de la situación, las competencias son aplicadas o suspendidas, utilizadas de una u otra manera.

Estas observaciones –generalizables más allá del único caso de relación masculina con la escritura –, incitan a desarrollar trabajos de investigación que tengan por objeto la cultura en acto (en práctica, en transmisión, en construcción...) igual que la cultura objetivada en las obras, e institucionalizada en el diploma de estudios. En efecto, si hay una vida y una lógica propias a los valores, a las legitimidades otorgadas a las prácticas y a los objetos culturales, nunca nadie podría deducir los objetos culturales poseídos o los certificados de aptitud o de legitimidad cultural que constituyen los diplomas de toda clase, una serie definida de disposiciones culturales o de relaciones con la cultura.

IV.2.1. Bibliografía del artículo “Masculino-Femenino...”

- BERGER, P. Y T. LUCKMANN (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens-Klincksieck. [(1968). *La construcción social de la realidad* (Silvia Zuleta, trad.). Buenos Aires: Amorrortu]
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit (Le Sens commun). [(1991). *El sentido práctico* (Alvaro Pazos, trad., Marie-José Devillard, revisión). Madrid: Taurus]
- BRU, J. (1993). Messages éphémères. En D. Fabre (éd.). *Écritures ordinaires* (p. 315-350). Paris: POL.
- CHARTIER, R. (1993). Les pratiques de l'écrit. En Ariès, P. y G. Duby (éd.). *Histoire de la vie privée, tomo III, De la Renaissance aux Lumières* (p. 113-161). Paris. Le Seuil. [(1987-1989). *Historia de la vida privada* (sin traductor). Madrid: Taurus, 5 vol.]
- FINE, A., LABRO, S., LORQUIN, C. (1993). Lettres de naissance. En Daniel Fabre (éd.), *Écritures ordinaires* (p. 117-147). Paris: POL.
- FURET, F., OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, tomo 1. Paris: Éditions de Minuit.

- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Éditions de Minuit (Le Sens commun).
- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF (Ethnologies).
- LAHIRE, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- (1993b). La division sexuelle du travail d'écriture domestique. En *Ethnologie française*, XXIII (4), p. 504-516.
- (1993c). Pratiques d'écriture et sens pratique. En M. Chaudron y F. de Singly (éd.), *Identité, lecture, écriture* (p. 115-130). Paris: BPI, Centre G. Pompidou (Études et recherche).
- (1993d). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presse universitaires de Lille.
- (1995a). *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels, Rapport de recherche, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, mission du Patrimoine ethnologique* (avec la collaboration de L. Bougade, Faure, S. et Millet, M.).
- (1995b). Écritures domestiques. La domestication du domestique. *Social Science Information/Information sur les sciences sociales*. Londres: SAGE, 34 (4), p. 567-592.
- [(2008). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico (Ana María Gentile, trad.). *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29 (3), p. 6-23]
- (1995c). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Le Seuil (Hautes Études).

IV. 3. Notas finales. Problemas Pragmáticos de traducción.

^A Un “hecho” designa “tanto en el vocabulario científico como en el corriente, a todo sujeto o acontecimiento que puede ser percibido por los sentidos” (Thinès & Lempereur, 1978, s.v. “hecho”). Al hablar de “hechos educativos” nos remite obligatoriamente a la teoría de los “hechos sociales” de Durkheim, para quien un hecho es “toda forma de ejercer sobre el individuo una limitación exterior; o incluso lo que es general en la extensión de una sociedad dada que tiene una existencia propia independiente de sus manifestaciones individuales” (*ibíd.*). Más tarde, Durkheim propone ver la educación como un “hecho social” o cosa, y enuncia en su obra *Educación y Sociología* las bases de lo que es hoy la Sociología de la educación cuyo principal objeto de estudio son los “hechos educativos”. Durkheim define a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (1979, p. 70)

^B Lahire explica el éxito o fracaso escolar a través de la relación que el alumno tiene con el lenguaje, no sólo en la escuela, sino en el seno del hogar. “Me pareció claro que la relación con el lenguaje, constituido en el marco de una cultura escrita escolar, estaba en el centro del proceso de éxito escolar. Efectivamente, la escuela exige la activación de una relación reflexiva con el lenguaje que supone un distanciamiento de un lenguaje-objeto, estudiado en sí-mismo y por él mismo a partir de diversos saberes escriturales constituidos en la lengua (alfabética-fonológica, léxica, ortográfica, gramatical, textual) [...], los alumnos en situación de fracaso en la escuela primaria, experimentan las mayores dificultades para jugar el tipo de juego de lenguaje que la escuela les pide jugar. No logran adoptar la actitud que les permite dar sentido a las formas de vida escolares. Pero para adoptar la postura correcta, es necesario incluso haber vivido anteriormente o paralelamente al universo escolar, y muy en particular en el ámbito familiar, formas de relaciones sociales y de tipos de prácticas de lenguaje relativamente similares”. (2008c, p. 12). Aquí es donde se enfoca en el estudio de las prácticas de lenguaje al interior del hogar, a partir de los estudios etnológicos de Daniel Fabre, Jean-Pierre Albert, Dominique Blanc, así como del historiador Roger Chartier (p.15).

^C En la obra *La raison scolaire* Lahire apunta acerca del concepto de razón: “Todo aquello que se enseña se debe explicar, la disciplina no debe ser obedecida, sino comprendida y aceptada. Se trata siempre de actuar según las reglas impersonales, independientes de la voluntad de los individuos [...], pero no de imponerlas arbitrariamente sin el “consentimiento” de los alumnos. Si el alumno comprende las reglas, se las apropia por sí-mismo y practica una suerte de auto-disciplina, un *self-government*: “La razón es ese poder sobre sí-mismo que reemplaza el poder de otro, ejercido del interior” (2008c, p.40).

^D La socialización es, de acuerdo con el *Diccionario de Sociología* de H. De Campos, el “mecanismo por el cual una comunidad enseña a descubrir a sus nuevos integrantes, las normas, los valores y las creencias que ellos mismos guardan en lo más profundo de su ser, como signo de su individualidad, y que invariablemente coinciden con las normas, valores y creencias que profesa la comunidad en que habitan. Cuando por algún extraño accidente el aprendiz no logra descubrir tales correspondencias, entran en funcionamiento otros mecanismos que le enseñan la conveniencia de seguir buscando. En la literatura sociológica se denominan control social”. Margaret M. Clifford la define como el “proceso a través del cual una persona adquiere sensibilidad ante los estímulos sociales, es decir, ante las presiones y obligaciones de la vida grupal, y aprende a armonizarlas y a comportarse como otros en su grupo o cultura. (La escolarización del niño

permite el inicio de este proceso, fundamental para su posterior integración social) (1998, s.v. “socialización”)

^E Tanto la *observación* como la *observación participante* son técnicas de investigación predominantemente empleadas en ciencias sociales. “La *observación* como técnica de investigación, tuvo su origen en las ciencias físico-naturales, de donde la tomaron las ciencias sociales [...] La *observación* se convierte en técnica científica en la medida en que: ‘a) sirva de ayuda en la realización del propósito de una investigación determinada; b) esté planeada sistemáticamente en vez de realizarse al azar; c) se tome nota de ella sistemáticamente y se ponga en relación con otras proposiciones más generales, en lugar de ser presentada como un conjunto de curiosidades, y d) esté sometida a controles y comprobaciones respecto a su validez, fiabilidad y precisión, de la misma forma que lo está el resto del saber científico [...]” La *observación-participante* es un tipo de *observación* y “consiste en que el investigador entra a formar parte del grupo estudiado con el fin de observar los fenómenos sociales. La observación participante permite penetrar en el pensamiento y en la manera de sentir y actuar del grupo’ [...]. Este tipo de observación es recomendable sobre todo en los estudios de carácter exploratorio en los que no se cuenta con información previa”. (*Diccionario UNESCO de la Ciencia Sociales*, 1987, s.v. “observación”) En el marco de su investigación, Lahire comenzó observando clases de perfeccionamiento, sin embargo comenta que eso perturbaba el desarrollo de la sesión, por lo que cambió a observaciones-participantes, “participé entonces en el funcionamiento de las actividades escolares como un asistente-educador, lo que me permitió seguir de mucho más cerca las actividades de los alumnos (saber qué esperan o en qué dudan, poder instantáneamente hacer preguntas durante las interacciones, etc.) y estar puesto prácticamente en posición de comprender un oficio en particular difícil mientras se ejerce en esas clases” (2008c, p. 73-74)

^F Para Lahire, objetivar es “describir con precisión y sistematicidad algunas situaciones cotidianas” (2008c, p. 140). Lahire se enfocó en estudiar los procesos de objetivación del conocimiento en la escuela a través de la escritura: “Los saberes objetivados, explicitados, que escuchamos transmitir (aprendizaje de la lectura y de la escritura de cartas, de sílabas, de mensajes y de frases, ortografía, gramática, cálculo, etc.) plantean un problema históricamente inédito respecto del modo de transmisión del saber. Se trata de hacer a los alumnos interiorizar saberes que han conquistado su coherencia en/por la escritura (por medio de un trabajo de formalización específica: recorte, clasificación, jerarquización, articulación, relación, comparación, etc.)” (p. 25). Y observa entonces que “la objetivación escrita y gráfica permite fijar normas, modelos explicativos fuera de los cuerpos. Por consiguiente, el aprendizaje se vuelve más la imitación consciente de un acto o de un habla explícitamente constituidos como modelos. [...] La relación del alumno con el docente está mediada por el saber objetivado” (p. 28). Así, “la objetivación del lenguaje en la escritura alfabética, al producir un distanciamiento entre los sujetos hablantes y su habla, ha permitido tomar conciencia del lenguaje como tal, con sus categorías, sus cortes, su lógica propia y, al mismo tiempo, poner una distancia más clara entre el lenguaje y el mundo” (p. 61).

^G En términos generales, una “práctica” es una “actividad voluntaria dirigida a una transformación del mundo circundante; puesta en obra concreta de principios que pertenecen a un campo determinado; se opone en este sentido a *teoría*” (Thinès & Lempereur, 1978, s.v. “práctica”). Ahora bien, “práctica” es un concepto sociológico definido por diferentes autores como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, entre otros, como lo señala Castellanos Ribot (2005, p. 31-33), para designar “aquello que expresa la experiencia, como la forma de designar de manera genérica las actividades sociales más diversas: prácticas económicas, culturales, deportivas, entre otras. Las prácticas conllevan a situarnos en la actividad real como tal, es decir, en la relación práctica con el mundo”. (Gutiérrez, 2009, no. 12, p. 53).

^H Lahire comenta respecto de las prácticas de lengua “ordinaria” que: “Las prácticas de escritura más banales se han comprobado como indicadores muy valiosos de ciertos vínculos con la práctica, con el lenguaje, con el tiempo y con el otro. Éstas funcionan como operadores prácticos de modos de organización de las actividades familiares y acompañan o constituyen, según la edad

del practicante (se puede inculcar un vínculo planificador con el tiempo habituando a niños pequeños a usar agendas o listas de cosas por hacer), algunas disposiciones sociales racionales, reflexivas, planificadoras”. (2008c, p.15)

^I Jean Piaget y Rolando García en la obra *Psicogénesis e historia de la ciencia* acuñaron el término *sociogénesis* para dar cuenta de la construcción de los conocimientos científicos (1982). Por extensión se puede decir que la “sociogénesis de las prácticas” se refiere a cómo las prácticas escolares evolucionan al interior de un grupo social y de las formas en que los individuos las adquieren y desarrollan dentro de dicho grupo.

^J La cuestión del “iletrismo” es un tema que se ha discutido ampliamente en Francia desde finales de los años setenta, cuando surgió este neologismo. A diferencia de un “analfabeta”, que califica a quien no sabe ni leer ni escribir, un “iletrado” sabe leer y/o escribir pero no domina más que parcialmente estas habilidades por lo que se lo considera también inculto. Lahire ha dedicado una parte de su trabajo a investigar este fenómeno visto como un fenómeno de discriminación social, como “un mito social colectivamente sustentado” Y agrega: “...progresivamente a partir de los años setenta, el ‘iletrado’ se convierte en el símbolo por excelencia de la miseria, el ‘iletrismo’, el colmo de la pobreza, ‘la peor de las injusticias’, es decir, la causa de toda exclusión, sobre todo económica. [...] Hemos pasado de la falta de cultura como sufrimiento, entre otros, al ‘mayor’ sufrimiento que pueda existir”. Al igual que el “fracaso escolar”, el “iletrismo”, comenta Lahire, “se refiere –en principio– a poblaciones fuera del sistema escolar, pero que se continúa considerando y evaluando de acuerdo con las competencias escolares, competencias escolares que son ampliamente ‘secundarias’, (lectura-comprensión más que lectura-descifrar; escritura-redacción más que escritura-copia)” (2008f, p.19). Ambos fenómenos, tanto el “iletrismo” como el “fracaso escolar”, marcarían el rumbo de los trabajos de Lahire, en contra de los discursos políticos y sociales. Véase para más información al respecto B. Lahire, *L’invention de l’“illetrisme”*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates* (1999).

^K La división del trabajo es un tema clásico en sociología. “En sociología, la división del trabajo designa la situación en que las actividades de la sociedad son confiadas a personas diferentes. Fue E. Durkheim, en *De la división del trabajo social*, 1893, el que introdujo esta expresión en sociología, inspirándose en las concepciones de las ciencias naturales. Siguiendo una línea evolucionista, Durkheim pensaba que las sociedades humanas evolucionaban de forma que los roles se repartiesen entre los individuos según un proceso de diferenciación creciente” (Thinès & Lempereur, 1978, s.v. “trabajo”)

^L La *socialización sexual* se refiere al hecho de aprender las normas que rigen el comportamiento según el sexo dentro de una cultura. Delalande comenta: “Cada sociedad se encarga de masculinizar a sus muchachos y de afeminar a sus muchachas, de acuerdo con un proceso construido que varía de una cultura a la otra. La apariencia física está modelada por marcas estéticas o religiosas, se trabaja la actitud corporal, si bien en la mayoría de los pares se puede distinguir a primera vista una chica de un chico. La interiorización del rol social asignado al hombre y a la mujer determina la construcción de las identidades femenina y masculina, al interior de un sistema cultural determinado” (2003, p. 73). Para profundizar en el tema se pueden consultar numerosos trabajos de sociólogos al respecto: Pierre Bourdieu, “La construction sociale du sexe” (1990); Michel Bozon, *Sociologie de la sexualité*, (2002); Michel Foucault, *Historia de la sexualidad* (1989).

^M La población gitana (*tziganes* o *roms*, como ellos mismos se denominan) en Francia es una minoría inmigrante y representativa en la sociedad; que vinieron de la India aparecieron primero en Grecia y en Europa oriental a finales del siglo XIII, y en Europa occidental en el siglo XV (*Le Grand Robert*). Se caracteriza principalmente por ser una población nómada, por lo que se ven confrontados a las sociedades sedentarias en las que se insertan (la mayoría de los países europeos cuentan con un porcentaje) en materia económica y social. Diferentes disciplinas se han preocupado y ocupado de desarrollar estudios acerca de esta población en Francia, como afirma Valente Santos Sal: “La historia y la geografía tratan ampliamente cuestiones de movilidad y de

dinámicas migratorias al seno de los Estados. La sociología se ha comprometido en una reflexión acerca de la identidad y la 'alteridad' de los Gitanos en el seno de la sociedad en la que se inscriben. El derecho se interesa por las condiciones políticas y económicas de esta inscripción. El urbanismo y la demografía se interesan mucho en cuestiones de hábitat y de inserción sociocultural y económica de los Gitanos" (2007, p. 1)

^N El tema de las competencias es central en la obra de Lahire. Con ello se refiere a lo que "es posible hacer" (2008c, p. 134). En el contexto educativo se entiende por *competencia* "el dominio de saberes y de saberes-hacer que permiten efectuar las tareas escolares en una disciplina dada y que constituyen el nivel de experto de cada uno (*Cahiers pédagogiques*, 1990, p. 55). El *Glossaire hypertextuel de didactique du FLE* agrega: "se manifiesta por comportamientos observables durante actividades y puede por lo tanto evaluar una capacidad" (s.f., s.v. *competence*). René Amigues comenta al respecto: "La [noción] de 'competencia', es a menudo empleada con el sentido de *capacidad* o de *saber*, es la más reciente y ha tenido, como otros, una evolución con el tiempo. Su sentido varía según las disciplinas (lingüística, psicología, etología, etc.) y los usos que de ella se hace en diversos dominios: profesional o escolar, por ejemplo. El origen jurídico (un tribunal es competente o no para juzgar un asunto), relativamente antiguo, se manifiesta poco pertinente para el dominio de la educación. Por el contrario, la noción de competencia salida de la *gramática generativa* de N. Chomsky (1969), más cercana a nosotros, ha inspirado numerosos trabajos relativos al dominio de la lengua, por ejemplo. La *competencia* designa el sistema de reglas interiorizado que permite comprender y producir un número infinito de frases inéditas. Esta competencia gramatical, a la vez innata e implícita, es compartida por todos los locutores que pertenecen a una misma comunidad lingüística y confiere una dimensión creativa a la lengua" (s.f.).

CONCLUSIONES

La inquietud principal de este trabajo de investigación, además de conjugar mi experiencia profesional y la formación académica adquirida en esta maestría de traducción, fue resaltar las dificultades y retos propios a la traducción de textos especializados en ciencias sociales. Se puede afirmar que el conocimiento de la lengua extranjera, como el inglés o el francés, así como de la lengua a la que se traduce, en este caso el español, no es suficiente para traducir textos científicos o especializados, ya que estos textos presentan características particulares que se traducen en problemas no sólo lingüísticos, sino también culturales, conceptuales y pragmáticos.

Sabido es que toda traducción requiere de una investigación acerca de los principales aspectos que componen y acompañan la lectura de un texto. Este trabajo de tesis es una muestra exhaustiva del trabajo que implica traducir textos especializados en ciencias sociales, particularmente en sociología de la educación. Para traducir, se vuelve necesario el conocimiento tanto del autor como del contexto social y cultural de producción del texto, de su postura teórica así como de la terminología y, principalmente, de los conceptos propios al campo de estudio para poder trasvasar el conocimiento. Igualmente, son necesarios los objetivos que guíen el proyecto de traducción. Así, cada capítulo de este trabajo es el reflejo de las diferentes etapas de investigación del proyecto de traducción de los textos de Bernard Lahire, reconocido sociólogo contemporáneo cuyas investigaciones y aportes al estudio de las prácticas sociales de lengua escrita y del fracaso escolar han sido relevantes en los últimos años.

El objetivo del primer capítulo fue justificar la selección del autor, presentándolo y mostrando la trayectoria personal y profesional de Bernard Lahire, que lo ha llevado a destacar en las ciencias sociales, principalmente en el estudio del fracaso escolar y el vínculo con la escritura. Traducir a Lahire responde al interés y la convicción de la importancia y pertinencia de sus trabajos de investigación para el contexto latinoamericano en ciencias sociales, principalmente en México. En este capítulo fui hilando estas pistas para reconstruir su trayectoria profesional y el desarrollo de sus investigaciones para aclarar cómo ha sabido ganarse un lugar en las ciencias sociales: innovando, cuestionando, investigando, reflexionando y aportando nuevas pistas de investigación para la construcción del conocimiento. A partir de investigación documental en diversas fuentes como entrevistas realizadas a Lahire y con pistas en textos del propio autor, se pudieron conocer los aspectos más relevantes de su historia personal que marcaron el rumbo de su recorrido profesional y la relevancia de su trabajo hasta ahora. Se explicó también la relación teórica con Pierre Bourdieu cuya obra ha servido de base para las propuestas de Lahire, ya que su postura crítica lo ha distinguido de otros investigadores. Sin duda, su edad, su origen social y experiencia de vida han sido cruciales en la trayectoria que ha seguido hasta el día de hoy, logrando una consolidación académica a nivel internacional. Asimismo, se revisó el trabajo hasta ahora realizado de traducción de sus textos y obras a diferentes lenguas como reflejo del interés de investigadores de otros países por la pertinencia de sus propuestas. Quedaría pendiente la revisión detallada de sus traducciones para elaborar un glosario que ayude al traductor de textos especializados en su tarea ya que las limitaciones que encontré de tiempo me impidieron agregar en este capítulo de la tesis dicho glosario.

El segundo capítulo es un acercamiento crítico a los textos de Lahire traducidos en

esta tesis, cuyo objetivo era conocer y resaltar las características particulares de estos textos: la temática, los conceptos claves, el nivel de especialización de cada uno, el contexto de producción, las discusiones de las que derivan y las pistas nuevas que deja abiertas para la investigación. Tal como Wallerstein afirma, los conceptos son la base de la comunicación en los textos especializados (1981, p. 88) por lo que era necesario dar un panorama más amplio del contexto de producción así como de los conceptos que se discuten en los textos, para quienes no tuvieran conocimientos en la materia. Para dicha tarea consulté diversas fuentes bibliográficas y de referencia como las obras en las que se publicaron los textos, las obras citadas y de referencia para el autor, tanto en francés como en español para revisar la terminología y lograr así hacer un esbozo de las referencias compartidas. Este capítulo se compone de tres partes, primero la descripción del campo de la sociología de la educación, sus orígenes y desarrollo en Francia; luego, el resumen de la propuesta teórica de Lahire en este campo a partir de la postura crítica que hace del trabajo de Bourdieu y la “escuela reproductora” y, finalmente, la síntesis del contenido temático de cada texto traducido, “Masculino-Femenino” y “El éxito escolar desigual”.

Considero que este capítulo es medular en este trabajo pues se explica el origen de los trabajos de investigación de Lahire bajo la pista de las prácticas de escritura como base del éxito o fracaso escolar y no como simple práctica social. Los trabajos de investigación acerca de la escritura doméstica, así como de las prácticas de escritura al interior del hogar, son una de las piezas que sustentan la propuesta teórica que Lahire formularía más tarde, a saber, la teoría del “hombre plural”. Con estos trabajos pudo, más que debatir la tesis de Bourdieu acerca de la herencia de capital cultural como clave del éxito escolar, complementarla y como era su intención, avanzar en el conocimiento de la sociedad

contemporánea. Lahire enfatizó también el papel que desempeña la familia como reproductora de desigualdades a través de la relación que establece cada uno de los miembros frente a las tareas de escritura en el hogar, y que más tarde repercute en la relación con el lenguaje en el sistema escolar.

El análisis detallado de los textos da a conocer el nivel de especialización del discurso que el autor trabaja en ellos para así saber los principales retos y problemas a los que se enfrenta uno como traductor. Esto es importante para conservar el tono, el estilo y las líneas de argumentación, además de la terminología y los referentes culturales. En esta etapa de la investigación es indispensable el trabajo en colaboración con especialistas en la materia para verificar que el mensaje que contienen los textos sea recodificado en las palabras apropiadas para su comprensión.

El tercer capítulo presenta los ejes que guiaron el proyecto de traducción, dadas las características particulares de los textos y los problemas principales de traducción. Primero expuse la teoría seleccionada, el funcionalismo bajo la propuesta de Chrisitane Nord, sus antecedentes y fundamentos. Estos ejes parten de los principios básicos de traducción que Nord enuncia, a saber, la definición del objetivo de traducción y de la finalidad, así como la clasificación de los problemas de traducción. Como se dijo, la traducción es una acción con un propósito y el traductor es mediador entre personas y entre culturas. Al reflexionar en el “para qué” o escopo de la traducción de estos textos se estableció un doble objetivo, primero, contribuir al acervo bibliográfico en español de este autor para que especialistas hispanófonos conozcan su trabajo de investigación y obtengan pistas de investigación; y segundo, conjugar en un ejercicio de reflexión los conocimientos que he adquirido en esta maestría en traducción con la experiencia laboral previa en el Instituto de Investigaciones

en Educación de la Universidad Veracruzana. Estos objetivos tienen cada uno una finalidad, primero, la publicación en alguna revista especializada mexicana de ciencias sociales o de investigación educativa; por lo que tengo presente a un público destinatario que es especialista en el tema o la materia pero que no conoce la lengua ni la cultura de partida; segundo, el ejercicio de reflexión en la actividad traslativa de textos especializados y sus problemas, y esto incluye un segundo público receptor que conoce la lengua y la cultura fuente pero no es forzosamente especialista en el tema, como son el jurado lector o mis colegas traductores.

Respecto de los problemas de traducción que surgen luego del establecimiento del objetivo y finalidad de traducción, seguí la clasificación que propone Nord: textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos. Cada uno de éstos quedó identificado y resuelto de diferentes modos, como nota al pie o como nota final, dependiendo del tipo de nota y al público que se dirige, por un lado el público especialista en la materia, y por el otro, el público académico que no está forzosamente familiarizado con los trabajos de investigación de Lahire. La intención era que los textos traducidos fueran inteligibles y se adaptaran a las necesidades de los públicos definidos, agregando notas pertinentes para cada una de las audiencias meta, haciendo así uso de las funciones referenciales, funciones meta-referenciales, como propone Nord. Las notas que quedaron al pie del texto (textuales, lingüísticas y culturales) se dirigen principalmente a los conocedores del tema pero no así de la lengua y la cultura del texto fuente. Las notas al final de documento son problemas pragmáticos que sin duda ayudarán al lector neófito en la materia y lo guiarán en la discusión que contienen los textos. Sin embargo, estas notas finales se deben omitir en caso de publicación ya que no son necesarias más que en este trabajo.

En el recuento final de la clasificación de los problemas de traducción se puede observar que en este tipo de textos las figuras de estilo o los juegos de palabra no son un problema mayor, esto debido al lenguaje académico que emplean los investigadores para transmitir mensajes. Si bien es cierto que algunos autores tienen un estilo de escritura complejo -como es el caso de Bourdieu y su muy particular estilo de escritura-, en general se puede afirmar que no es difícil comprender este tipo de textos. La forma del discurso científico no es algo que dificulte la comprensión del sentido, lo que sí dificulta la comprensión es el desconocimiento absoluto de la terminología o los conceptos así como de los referentes culturales como las diferencias en el sistema de enseñanza, o las prácticas particulares de la cultura fuente (como es el caso de las *lettres de famille* en Francia). Conservar estas referencias es primordial para el lector porque así puede darse cuenta de otras realidades y compararlas con la suya para así obtener nuevas pistas de investigación en su quehacer académico.

Este trabajo expone de manera exhaustiva el proceso que conlleva la traducción de textos especializados. Si bien es cierto que muchas veces al traducir no se tiene el tiempo suficiente para profundizar en cada uno de estos aspectos (la vida y obra del autor, la línea de investigación y la discusión) es importante tenerlos en cuenta para realizar un trabajo que satisfaga las necesidades de los públicos. La definición de un objetivo y una finalidad de la traducción, como lo plantea la corriente funcionalista, son clave para el modo en que el texto se traducirá. Y, sin duda, una de las piezas claves es también trabajar con especialistas en la materia para obtener una traducción funcional.

En mi experiencia como traductora puedo afirmar que la traducción no es algo mecánico ni sencillo, por el contrario es una tarea que requiere una visión crítica, mucha

investigación y comprensión de los temas que se traducen para producir textos fidedignos y hacer accesible el conocimiento que contienen.

Me gustaría que este trabajo sirva para motivar a otros colegas y compañeros de la maestría en traducción a interesarse por este tipo de textos especializados ya sea en esta u otras disciplinas puesto que es urgente en nuestro país difundir conocimientos y poder así cambiar realidades. Espero con este trabajo despertar y compartir el interés que surgió en mí por la traducción de este tipo de textos, y así seguir contribuyendo al campo de la traducción de textos especializados. Resta aún mucho por hacer como glosarios de terminología especializados en ciencias sociales o humanas, la divulgación de obras de investigadores en México y América Latina o la formación de cuerpos académicos de traducción que trabajen en colaboración con especialistas en diferentes disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

Teoría sociológica

- Amigues, R. (s.f.). Compétences, capacités, savoirs. En *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants*, Aix-Marseille: IUFM. Consultado el 16 de diciembre de 2012 en: <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html>,
- Armelle Testenoire, D. (s.f.). Les jeunes de bas niveau de qualification (VI, Vbis, V) face à l'emploi: une comparaison Haute-Normandie/France. En *Centre d'Études et de Recherches sur les Califications CEREQ*. Consultado el 28 de noviembre de 2012 en: <http://www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/gene92/wp16.pdf>.
- Arnould, G., (2012, 10 de mayo). Bernard Lahire, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales* [reseña]. *Lectures* (en línea). Consultado el 21 de agosto de 2012 en: <http://lectures.revues.org/8371>,
- Azevedo, F. (1961). *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales* (Ernestino de Champourcin, trad.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Besse, J. M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Bélgica: Ed. Mangard.
- Gaulmyn, M. M., Ginet, D. & Lahire, B. (dirs.) (1993). *L'illettrisme en questions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/Journal of Contemporary European Studies.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. (Thomas Kauf, trad.). Madrid: Anagrama.
- (1991). *El sentido práctico* (Alvaro Pazos, trad.). Madrid: Taurus.
- (1990). La construction sociale du sexe. *Recherches sur la philosophie et le langage*, (12), 25-49.
- (1987). Los tres estados del capital cultural (Monique Landesmann, trad.). *Sociológica*, (5), 11-17.
- Cáceres, J. A. (1968). *Sociología y Educación*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- De la Soudière, M. & Voisenat, C. (1997). Avant-propos. En D. Fabre (dir.), *Par écrit: ethnologie des écritures quotidiennes; textes réunis par Martin de la Soudière et Claudie Voisenat* (p. XI-XIII). París: Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme (MSH).
- Delalandel, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école: l'univers des filles. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (51), 73-80.
- Dewey, J. (1929). *La escuela y la sociedad* (Domingo Barnés, trad. y pról.).

- Madrid: Francisco Beltrán.
- Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de déficience. *Le français aujourd'hui*, (152), 51-59.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral* (José Taberner & Antonio Bolívar, trad.). Madrid: Trotta.
- (1979). *Educación y sociología* (Gonzalo Cataño, trad.). Bogotá: Linotipo.
- Durut-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école*. París: Armand Colin.
- Fabre, D. (2008, enero-junio). Introducción al libro *Ecritures ordinaires* (Eréndira Espinoza García, trad.). *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (en línea), (6). Consultado el 03 de noviembre de 2012 en: http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/fabre_introduccion_escrituras_ordinarias.html.
- (dir.) (1997b). *Par écrit: ethnologie des écritures quotidiennes; textes réunis par Martin de la Soudière et Claudine Voisenat*. París: Éd. de la MSH.
- Fine, A., Labov, S. & Lorquin, C. (1993). Lettres de naissance. En Daniel Fabre (éd.), *Écritures ordinaires* (p. 117-147). París: POL, 1993.
- Frégné, C. (2007, 13 de septiembre). Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, París, La Découverte [reseña]. *Lectures* (en línea). Consultado el 23 de agosto de 2012 en: <http://lectures.revues.org/469>.
- Foucault, M. (1989). *Historia de la sexualidad* (sin trad.). México: Siglo Veintiuno, 3 vols.
- Gaboriau, P. & Gaboriau, Ph. (2006, 12 de abril). Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004 [reseña]. *L'Homme* (en línea), enero-junio, p. 177-178. Consultado el 26 de agosto de 2012 en: <http://lhomme.revues.org/index2313.html>.
- Gény, R. (2000, octubre). Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école?. *DESS*, (121), 26-31.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38), 13-22.
- Guerra Manzo, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de *campo social* y *habitus*. *Estudios Sociológicos*, XXVIII (83), 383-409.
- Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y estado del arte. *Anales de documentación*, (12), 53-67.
- Havelock, E. A. (1994). *Prefacio a Platón* (Ramón Buenaventura, trad.). Madrid: Visor.
- Labov, W. (1993). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis* (trad. Alain Kihm, trad.). París: Éditions de Minuit (Le sens commun).

- Merino Obregón, R. & Quichiz Campos, G. (s.f.). Perspectiva de la literacidad como práctica social. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Consultado el 15 de mayo de 2012 en: <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720-Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>.
- París, E., (s.f.). Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, París, Ed. de Minuit, 1980 [reseña]. *ENS Lettres et Sciences Humaines* (en línea). Consultado el 3 de noviembre de 2012 en: http://socio.ens-lyon.fr/agregation/corps/corps_fiche_bourdieu.php.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo Veintiuno.
- Rockwell, E. (2010, 04 de octubre). Lahire Bernard. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008 [reseña]. *Revue française de pédagogie* (en línea). Consultado el 30 de septiembre 2012 en: <http://rfp.revues.org/1326>.
- Sánchez Criado, T. (2007). Bernard Lahire, *El Hombre Plural. Los resortes de la acción*, Bellaterra, 2004 [reseña]. *Athenea Digital* (en línea), (12), 373-380. Consultado el 12 de agosto de 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53701229.pdf>.
- Santos Sal, V. (2007). La scolarisation des enfants tsiganes, l'influence de l'habitat et des modes de vie des familles: une expérience de terrain en Seine-Saint-Denis. París: *Institut d'Urbanisme de París*. Tesis de maestría en Urbanisme.
- Troger, V. (2006, 01 de junio). La sociologie de l'éducation en France. *Revue en Sciences Humaines* (en línea). Consultado el 17 de octubre de 2012 en: http://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html.
- Zakhartchouk, J. M. (2000, 14 de febrero). Bernard Lahire, *L'invention de "l'illettrisme"*, La Decouverte, 1999 [reseña]. *Cahiers Pédagogiques* (en línea). Consultado el 16 de agosto de 2012 en: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-invention-de-l-illettrisme.html>.

Teoría de traducción

- Cabré, T. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. En García Palacios, J. & Fuentes Morán, M. T. (eds.) *Texto, terminología y traducción* (p. 26-35). Salamanca: Almar.
- Diéguez, M. I. (2002). El traductor profesional y el discurso científico. *Onomazein*, (7), 339-361.
- Genette, G. (2001). *Umbrales* (Susana Lage, trad.). México: Siglo XXI.
- Heim, M. & A. Tymowski (2006). *Guidelines for the Translation of Social Science Texts*. ACLS.
- Hurtado, A. (2008). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid:

Cátedra.

- Nord, C. (2010). Las funciones comunicativas en el proceso de traducción: un modelo cuatrifuncional. *Núcleo*, (27), 239-255.
- (2008). *La traduction une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes*, (Beverly Adab, trad.). Arras: Artois Presses Université.
- (2006). Translating as a purposeful activity: a prospective approach. *TEFILN journal*, 17 (2), 131-143.
- Reiss, K. (2002). *La critique des traductions, ses possibilités et ses limites* (Catherine Bocquet, trad.). Arras: Artois Presses Université.
- & Vermeer, H. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. (Sandra García Reina & Celia Martín de León, trad.). Madrid: Akal.
- Rochlitz, R. (2001). Traduire les sciences humaines. *Raisons Politiques*, (2), 65-77.
- Sanz Espinoza, G. (2008). Traducción de textos en Ciencias Humanas: problemas terminológicos. En Pegenaute, L., DeCesaris, J., Tricás, M. & Bernal, E. (eds.). *Acta del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 2007*. Barcelona: PPU, 2, 273-285.
- Wallerstein, I. (1981). Concepts in the social sciences: Problems of translation. En R. M. Gaddis, *Translation spectrum: essays in theory and practice* (p. 88-98). Albany, N. Y., State University of New York.

Obra de Bernard Lahire citada y referida

- (2012a). Do *Homem plural* ao *Mundo plural* [entrevistado por Sofia Amândino]. *Análise Social*, XLVII (202), 194-208.
- (2012b) Entrevista com Bernard Lahire [entrevistado por Aline Yuri Hasegawa, Charles dos Santos y Lara Roberta Rodrigues Facioli]. *Áskesis*, 1 (1), 201-211.
- (2012c). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. París: Seuil (La couleur des idées).
- (dir.). (2011). *Ce qu'ils vivent ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices des écrivains*. París: Éditions des Archives Contemporaines.
- (2010a). *Franz Kafka: éléments pour une théorie de la création littéraire* París La Découverte (Textes à l'appui).
- (2010b). La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de la 'expresión escrita' en la escuela primaria (Albertina Huerta Galván, trad.). En J. Vaca Uribe (comp.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (p. 121-

- 145). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2010c). Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar (Albertina Huerta Galván, trad.). En Jorge Vaca Uribe (comp.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (p. 13-49). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2010d, 6 de julio). Bernard Lahire, dans le labyrinthe de Pierre Bourdieu [entrevistado por Emmanuel Lemieux]. *Les Influences*. Consultado el 13 de agosto de 2012 en: <http://www.lesinfluences.fr/Bernard-Lahire-dans-le-labyrinthe.html>.
- (2009). A propósito do Homem plural [entrevistado por Norma Missae Takeuti]. *Cronos*, 10 (2). Brazil: Universidad de Natal-PPGCS-UFRN, 165-177.
- (2008a). L'inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaires. Une piste de recherche concernant l'écriture domestique. En B. Lahire (comp.), *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (p. 151-160). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- (2008b). Prolonger le travail de Bourdieu: des attitudes à la théorie. En Louis-Jean Calvet, Chartier, P., Corcuff, Ph. & Heinich, N. *Pierre Bourdieu, son œuvre, son héritage* (p. 96-100). Auxerre: Sciences Humaines Editions (La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines).
- (comp.) (2008c). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- (2008d). "L'inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaire. Une piste de recherche concernant l'écriture domestique". En B. Lahire (comp.). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (p. 151-160). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- (2008e). Escrituras domésticas: la domesticación de lo doméstico (Ana María Gentile, trad.). *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29 (3), 7.
- (2008f). El 'iletrismo' o el mundo social desde la cultura (Marcela M. Ginestet, trad.) *Archivos de Ciencias de la Educación*, (2), año 2, 11-24. Consultado el 02 de noviembre de 2012 en: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3137/pr.3137.pdf.
- (2008g). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización [entrevistado por V. Gessaghi y M. A. Sendón]. *Propuesta Educativa*, (30), 71-77.
- & Claude Rosental (dirs.). (2008h). *La cognition au prisme des sciences sociales*. París: Éditions des Archives Contemporaines.
- (2006). *La Condition littéraire. La double vie des écrivains*. París: La Découverte (Textes à l'appui).
- (2005). *L'esprit sociologique*. París: La Découverte (Textes à l'appui).

- (2004a). *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. París: La Découverte (Textes à l'appui).
- (2004b). *Sociología de la lectura* (Hilda H. García, trad.). Barcelona: Gedisa (L.E.A.).
- (2004c). Trajetoria acadêmica e pensamento sociológico [entrevistado por María da Graça Jacintho Setton]. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 315-321.
- (2004d, 26 de febrero). Le sociologue peut étudier les cas les plus atypiques [entrevistado por Jean-Baptiste Marongiu]. *Libération*. Consultado el 15 de agosto de 2012 en: <http://www.liberation.fr/livres/0101479701-le-sociologue-peut-etudier-les-cas-les-plus-atypiques>.
- (2003). ¿Cómo llegar a ser Doctor en Sociología sin poseer el oficio de sociólogo? (Rafael Farfán, trad.). *Sociológica*, (53), 267-301.
- (dir.). (2002a). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. París: Nathan (Essais & Recherches).
- (2002b). Campo, fuera de campo, contracampo (Mónica Portnoy, trad.). *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38), 1-37.
- (2002c, 25 de enero). Répéter ou inventer. *Le Monde* (en línea). Consultado el 15 de agosto de 2012 en: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/mortPB.html>.
- (dir.). (2000a). *Sociologie des savoirs*. Louvain-la-Neuve—París: De Boeck-INRP Éducation et Sociétés.
- (comp.). (2000b). *A quoi sert la sociologie?* París: La Découverte (Textes à l'appui).
- (dir.). (1999a). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. París: La Découverte (Textes à l'appui).
- (1999b). *L'invention de l'"illettrisme"*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. París: La Découverte (Textes à l'appui).
- (1998b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presses Universitaires de Lille (Sociologie).
- (1997a). *Les Manières d'étudier*. París: La Documentation Française (Cahiers de l'OVE).
- (1997b). Masculin-féminin. L'écriture domestique. En D. Fabre *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes* (p. 145-161). París: Éditions de la MSH (Ethnologie de la France).
- (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard/Seuil (Hautes Études).

- (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- , Besse, J. –M., Gaulmyn, M. M., Ginet, D. (dirs.). (1993b). *L'illettrisme en questions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/Journal of Contemporary European Studies
- (s.f.). À propos de l'homme pluriel" [entrevistado por s/a]. *Le magazine de l'homme moderne*. Consultado el 20 de agosto de 2012 en: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/entrevHP.html>,

Material de consulta

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (2012). Consultado el 13 de mayo de 2012: <http://www.anlci.gouv.fr>,
- Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (s.f.). En *Les Metiers.fr*. Consultado el 28 de noviembre de 2012: http://www.lesmetiers.net/orientation/p1_194140/agent-territorial-specialise-des-ecoles-maternelles.
- Arrêté du 23 novembre 1988 Relatif à L'habilitation à Diriger des Recherches (1988, 29 de noviembre). En *Service Publique de la Diffusion du Droit*. Consultado el 20 de mayo de 2012 en: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=7B9F889EAD038533E64245365EB49D89.tpdjo17v_2?cidTexte=JORFTEXT000000298904&dateTexte=.
- Bloch, O. (1994). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Centre National de la Recherche Scientifique (2012). Consultado el 15 de mayo de 2012 en: <http://www.cnrs.fr/fr/organisme/presentation.htm>.
- Centre National de la Recherche Scientifique (1971). *Trésor de la Langue Française dictionnaire de la langue du XIX et du XXe siècle 1789-1960*, Paris: Editorial, 16 vls.
- Centre Max Weber. Consultado el 14 de mayo de 2012 en: <http://www.centre-max-weber.fr/Presentation>,
- Centres de Recherche en Science Cognitive (s.f.). En *Annuaire internet français et gratuit des sites du web francophone*. Consultado el 14 de mayo de 2012 en http://www.pyxie.org/Sciences/Sciences_humaines_et_sociales/Sciences_cognitives/index.html
- Circulaire no II-67-300 du 11 juillet 1967. Nomenclature interministérielle par niveaux (1967, 20 de julio). En *Service Publique de la Diffusion du Droit*. Consultado el 27 de noviembre de 2012 en: http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_260.pdf.

- Clifford, M, M. (1998). *Enciclopedia de la psicopedagogía: pedagogía y psicología* (en línea). Barcelona: Océano-CENTRUM. Consultado el 02 de diciembre de 2012: <http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/sociodic/s.htm>.
- Collection (s.f.). En *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon*. Consultado el 16 de mayo de 2012 en: <http://socio.ens-lyon.fr/collection.php>.
- Conseil National des Universités. Consultado el 13 de mayo de 2012 en: <http://www.cpcnu.fr/cnu.htm>.
- De los Campos, H. (2007). *Diccionario de Sociología*, (en línea). Consultado el 19 de octubre de 2012 en: <http://www.5campus.com>.
- Diccionario de la lengua española* (s.f.) (en línea). Real Academia Española. Consultado en: <http://rae.es/rae.html>.
- Diccionario Francés Larousse* (s.f.) Larousse (en línea). Consultado el 15 de noviembre de 2012. <http://www.larousse.com/es/diccionarios/frances-monolingue>.
- Diccionario Panhispánico de dudas* (s.f.) (en línea). Real Academia Española. Consultado en: <http://rae.es/rae.html>.
- Diccionario Planeta de la lengua española usual* (1992). Barcelona: Planeta.
- Diccionario UNESCO de la Ciencia Sociales* (1987). Barcelona: Planeta-Agostini-UNESCO, 4 vls.
- École Nationale Supérieure des Sciences de l'information et des Bibliothèques*. Consultado el 16 de mayo de 2012 en: <http://www.enssib.fr>.
- École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon* (s.f.). Consultado el 13 de mayo de 2012 en: <http://www.ens-lyon.eu>.
- Éducation et didactique*. Consultado el 17 de mayo de 2012 en: <http://education-et-didactique.bretagne.iufm.fr>.
- Éducation et Société (s.f.). En *De Boeck*. Consultado el 18 de mayo de 2012 en: http://superieur.deboeck.com/revues/20031_7_23359/education-et-societes.html.
- Encyclopaedia Universalis* (s.f.) (en línea). Consultado en: <http://www.universalis.fr>.
- Estructura del sistema educativo en Francia (s.f.). En *Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Bachillerato (DGB)*. Consultado el 10 de diciembre de 2012: http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-FRANCIA.pdf.
- García Pelayo y Gross, R. (1998). *Gran diccionario: español-francés, francés-español*. París: Larousse-Bordas.
- Glossaire hypertextuel de didactique du FLE*, (s.f.). Consultado el 28 de diciembre de 2012 en: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/>.
- Institut National de Recherches Agronomes*. Consultado el 16 de mayo de 2012 en: <http://www.inra.fr>.

- Institut Universitaire de France*. Consultado el 10 de junio de 2012 en: <http://iuf.amue.fr>.
- Lengua escrita y matemática básica: adquisiciones, prácticas y usos (s.f.). En *Instituto de investigaciones en Educación*. Consultado el 4 de noviembre de 2012: <http://www.uv.mx/iie/gruposinv/lectura.html>.
- Le Baccalauréat (s.f.). En *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consultado el 01 de octubre de 2012 en: <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html#L'histoire%20du%20baccalaur%E9at>.
- Le Bacalauréat: repères historiques (2007, junio). En *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consultado el 16 de diciembre de 2012: <http://media.education.gouv.fr/file/47/8/5478.pdf>.
- Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) (2012, julio). En *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consultado el 17 de noviembre de 2012 en: <http://www.education.gouv.fr/cid2555/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap.html>.
- L'escolarisation des élèves handicapés (2012, diciembre). En *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consultado el 13 de diciembre en: <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>.
- Le Système Éducatif (s.f.). En *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consultado el 10 de diciembre de 2012 en: <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>.
- Maison Science de l'Homme. Consultado el 18 de mayo de 2012 <http://www.msh-Paris.fr/fondation/histoire-et-architecture/>.
- Observatoire National de la Vie Étudiante*. Consultado el 14 de mayo de 2012 en: <http://www.ove-national.education.fr>.
- Personal Académico (s.f.). En *Centro de Investigación y Estudios Avanzados CINVESTAV*. Consultado el 25 de septiembre de 2012 en: <http://www.die.cinvestav.mx/Personalacademico/DraElsieRockwell.aspx>.
- Personal Académico-Miembros SNI (s.f.). En *Instituto de Investigaciones en Educación*. Consultado el 5 de noviembre de 2012 en: <http://www.uv.mx/iie/personal/jorge.html>.
- Péchoin, D. (1995). *Thesaurus*. París: Larousse.
- Peillon, V. (2013, enero). Projet de loi pour la refondation de l'École: une École juste pour tous et exigeante pour chacun. En *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consultado el 3 de noviembre en: <http://www.education.gouv.fr/cid66812/projet-de-loi-pour-la-refondation-de-l-ecole-une-ecole-juste-pour-tous-et-exigeante-pour-chacun.html>.
- Presses Universitaires de France. Consultado el 17 de mayo de 2012 en: http://www.puf.com/Cahiers_internationaux_de_sociologie.
- Prix (s.f.). En *Auteurs en Rhône-Alpes*. Consultado el 18 de mayo de 2012

<http://auteurs.arald.org/prix-rhone-alpes-du-livre-les-precedents-laureats>.

Prix de Recherche (s.f.). En *Centre National de la Recherche Scientifique*. Consultado el 11 de junio de 2012 en: <http://www.cnrs.fr/fr/recherche/prix.htm>.

Publicaciones (s.f.). En *Universidad Veracruzana*. Consultado el 15 de mayo de 2012 en: <http://www.uv.mx/cpue/num15/quienes.html>.

Reforme de l'Enseignement Supérieur en France. (2003, 16 de julio). Consultado el 15 de diciembre de 2012 en: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/France_reform_franz.pdf.

Remédier à la crise du processus d'intégration (2008, 07 de julio). En *Ministère de l'Information Légale et Administrative*. Consultado el 19 de diciembre de 2012 en: <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/immigration-2007/integration-immigration-familiale-processus-immigration-travail/>.

Retour sur le réformes du baccalauréat (2006, 22 de agosto). *Le figaro*. Consultado el 01 de octubre de 2012 en: <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/06/17/01016-20100617ARTWW00548-retour-sur-les-reformes-du-baccalaureat.php>.

Rey, A. (dir.) (s.f.). *Le Grand Robert de la Langue Française* (versión electrónica).

Thinès, G. & Lempereur, A. (1978). *Diccionario general de ciencias humanas* (Rosa Aguilar Madrid, trad.). Madrid: Cátedra.

Traces. Consultado en: <http://traces.revues.org/102>.

Velázquez de la Cadena, M. (1994). *Gran Diccionario Bilingüe Larousse*, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Vie Publique. Consultado el 17 de mayo de 2012 en: http://www.vie-publique.fr/documents-vp/patrimoine_2005/ethnologie-87.pdf.

Ville de Lyon-Site Officiel. Consultado el 17 de mayo de 2012 en: <http://www.lyon.fr/page/enfance-et-education/leducation/lyon-ville-etudiante.html>.

Zavala, R. (1991). *El libro y sus orillas*. México, D.F.: UNAM.

Obras referidas

Baudelot, C., Detrez, C. & Cartier, M. (2010). *Y sin embargo leen* (Francia Ma. Gutiérrez, trad.). Xalapa: Universidad Veracruzana.

———, ——— & ——— (1999). *Et pourtant ils lisent*. París: Éd. du Seuil.

——— & Establet, R. (1990). *La escuela capitalista* (Jaime Goded, trad.). México: Siglo Veintiuno.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social* (Jean-Claude Chamboredon, trad.). París: Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Ed. de Minuit.

- & Wacquant, L.J.D. (1995). *Respuestas. Por una Antropología reflexiva* (Hélène Levesque Dion, trad.). México: Editorial Grijalbo.
- & Gros, F. (1989). Principios para una reflexión acerca de los contenidos de la enseñanza (Margarita Krap, trad.). *Revista de la Educación Superior*, 18 (72). Consultado el 18 de septiembre de 2012 en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/72>.
- & Passeron, J.C. (1977). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit, [(1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (E.L., trad.). Barcelona: Laia.]
- & Passeron, J. C. (1966). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, París: Minuit. [(2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (Marcos Mayer, trad.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.]
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales* (Miriam Aparicio de Santander, trad.). Barcelona: Laia.
- Bozon, M. (2002). *Sociologie de la sexualité*. París: Nathan.
- Chartier, R. (dir.) (1993). *Pratiques de la lecture*. París: Payot (Petite Bibliothèque Payot).
- (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. París: Éditions du Seuil (L'Univers historique).
- Durkheim, É. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia* (María Luisa Delgado & Félix Ortega, trad.). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Durut-Bellat, M. (2004, 11 de mayo). Les causes sociales des inégalités à l'école. *Observatoire des inégalités* (en línea). Consultado el 17 de octubre de 2012 en: <http://www.inegalites.fr/spip.php?article235>.
- (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. París: Éd. PUF.
- Fabre, D. (1997a). Introduction. Seize terrains d'écriture. En D. Fabre (dir.), *Par écrit: ethnologie des écritures quotidiennes; textes réunis par Martin de la Soudière et Claudie Voisenat* (p. 1-56). París: Éd. de la MSH.
- (dir.) (1993). *Écritures ordinaires*. París: Editions P.O.L.
- Gillis, D. (en prensa). La mecánica del funcionamiento cognitivo del sujeto. Una propuesta de modelo estructural por Pierre Gréco (J. Vaca y F. Gutiérrez, trad.) [Tomado de Gillis, D. (2006). La mécanique du fonctionnement cognitif du sujet. Un modèle structural proposé par Pierre Gréco (souvenirs de séminaire, 1974-1985). *Bulletin de Psychologie*, 2006, 59 (3), 287-296]
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad* (Inmaculada Alvarez Puente, trad.). Madrid: Alianza.
- (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje* (Marco Virgilio García Quintela, trad.). Madrid: Akal.

- (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (Jean Bazin y Alban Bensa, trad.). París: Éditions de Minuit.
- Gréco, P. (2010). Prólogo de la obra de Jacqueline Bideaud. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (en línea), (10). Consultado en línea el 5 de noviembre de 2012 en: http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/greco_prologo_bideaud.html.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'éducation thécnique*. París: Éditions de Minuit.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge (Mass.) y Londres: Harvard University Press.
- Vergnaud G. (en prensa). Representación y actividad: dos conceptos estrechamente relacionados (R. Valentín, J. Vaca y F. Gutiérrez, trad.). [Tomado de *Primer congreso internacional Lógiomatemática –en educación infantil–*, 28-30 de abril de 2006, Madrid, España. Recuperado el 30 de agosto de 2010 de: http://waece.org/cdlogicomatematicas/ponencias/geradvernaud_pon_frances.htm.]
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/Éditions MSH.
- Vygostki, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (Pedro Tosaus Abadía, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.

ANEXOS

TRADUCCIONES DE LOS TEXTOS DE BERNARD LAHIRE A DIFERENTES IDIOMAS

Español

OBRAS

- Lahire Bernard (dir.). (2006v). *El espíritu sociológico* (Laura Lambert, trad.). Buenos Aires: Ediciones Manantial (Reflexiones).
- (comp.). (2006x). *¿Para qué sirve la sociología?* trad. Víctor Goldstein Buenos Aires Siglo XXI Editores (Sociología y política).
- (dir.). (2006y). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas* (Ariel Dillon, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores (Metamorfosis).
- (2004m). *El hombre plural. Los resortes de la acción* trad. Juilà de Jódar Barcelona: Ediciones Bellaterra (Serie General Universitaria).
- (dir.). (2004n). *Sociología de la lectura* trad. Hilda H. Garcia Barcelona Gedisa (L.E.A.” 208 p.

ARTÍCULOS

- Lahire, B. (2008aa). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. *Propuesta Educativa*, (30), 71-77.
- (2008bb). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *Lectura y vida*, 29 (3), 6-23.
- (2007ee). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- (2004ñ). Sociología y autobiografía. *Revista de Antropología Social*, 13, Las vidas y sus relatos, 37-47.
- (2003g). ¿Cómo llegar a ser Doctor en Sociología sin poseer el oficio de sociólogo? *Sociológica*, 18 (53), 267-301.
- (2002h). Campo fuera de campo contracampo. *Colección pedagógica universitaria*, (37-38), 1-37.

CAPÍTULOS

- Lahire, B. (2011k, 30 de agosto). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (en línea), (14), consultado el 25 de septiembre de 2012 en: http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teor%C3%ADa_habitus.html
- (2010k). La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de la “expresión escrita” en la escuela primaria (A. Huerta Galván, trad.). En J. Vaca Uribe (comp.). *Prácticas de lengua escrita: vida escuela cultura y sociedad* (p. 121-145). Veracruz Universidad Veracruzana.
- (2010l). Transmisiones intergeneracionales des la escritura y desempeño escolar (A. Huerta Galván, trad.). En J. Vaca Uribe (comp.). *Prácticas de lengua escrita: vida escuela cultura y sociedad* (p. 13-49). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2008cc). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades (Marie-Jose Devillard, trad.). En A. Franzé Mudanó & M. I. Jociles Rubio *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (p. 49-60). Madrid: Editorial Trotta.
- (2008dd). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples (Maylis del Castillo, trad.). En A. Franzé Mudanó & M. I. Jociles Rubio. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (p. 203-216). Madrid: Editorial Trotta.
- (2008ee). Cultura escolar desigualdades culturales y reproducción social. En E. Tenti (comp.). *Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa* (p. 35-51). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2008ff). “Iletrismo” y usos sociales de la escritura. En J. Vaca Uribe. *El Campo de la lectura Caminos brechas y senderos* (p. 117-128). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2005v). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En *Etnografía y educación. Actas de la I reunión científica internacional* (p. 53-58). Valencia: Editorial Germania.

- (2004o). Los limbos del constructivismo. En J. García López. *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo* (p. 105-118). Madrid: Traficantes de sueños.
- (2003h). Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi & C. Hernández Gil *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (p. 61-71). Madrid: Alianza Editorial.

Portugués

OBRAS

- Lahire, B. (2006z). *A cultura dos indivíduos* (Fátima Murad, trad.). São Paulo: Artmed Editora.
- (dir.). (2004p). *Retratos Sociológicos. disposições e variações individuais* (D. Martin, P. Chittoni & R. Reuillard, trad.). Porto: Alegre Artmed Editora.
- (2003i). *Homem plural. As Molas da Acção* (José Luís Godinho, trad.). Lisboa: Instituto Piaget Editora (Epistemologia e sociedade).
- (2002i). *Homem plural. Os determinantes da ação* (Jaime A. Clasen, trad.). Petrópolis: Editora Vozes (Ciências Sociais da Educação).
- (1997h). *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável* (Ramon Américo Vasques & Sonia Goldefeder, trad.). São Paulo: Editora Ética (Fundamentos).

ARTÍCULOS

- (2012f). Do *Homem plural* ao *Mundo plural* [entrevistado por Sofia Amândino]. *Análise Social*, XLVII (202), 194-208
- (2012g). Entrevista com Bernard Lahire [entrevistado por Aline Yuri Hasegawa *et.al.*]. *Áskesis*, 1(1), 201-211.
- (2011l). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XXI, 13-22.
- (2011m). A transmissão cultural da ordem desigual das coisas. *Patio*, (60), 6-9.

- (2009t). A propósito do Homem plural [entrevistado por Norma Missae Takeuti]. *Cronos 10* (2), 165-177.
- (2009u). O jogo literario e a condição de escritor em regime de mercado. *Forum Sociológico*, (19), 79-85.
- (2008gg). Diferenças ou desigualdades. Que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? *Forum Sociológico*, (18), 79-85.
- (2008hh). Esboço do programma científico de uma sociologia psicologica. *Educação e Pesquisa*, 34 (2), 373-389.
- (2008ii). Individuo e misturas de géneros: dissonâncias culturais e distinção de si” *Sociologia Problemas e Práticas*, (56), 11-36.
- (2007ff). Individuo e Mistura de Gêneros: Dissonâncias Culturais e Distinção de Si. *Dados*, 50 (4), 795-825.
- (2005w). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individua. *Sociologia Problemas e Práticas*, (49), 11-42.
- (2004q). Trajetoria acadêmica e pensamento sociológico [entrevistado por Maria da Graça Jacintho Setton]. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 315-321
- (2003j). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, 24 (84), 983-995.
- (2002j). Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, XXIII (78), 37-55.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001i). Sobre a história e a teoria da forma escolar (Diana Golçalves Vidal, trad.). *Educação em Revista*, (33), 7-47.

CAPÍTULOS

- Lahire, B. (2011n). O Campo o Mundo e o Jogo. o Universo Literário em Questão (L. Junqueira, trad.). En L. Junqueira (org.). *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista* (p. 103-115). Recife: Editora Universataria Université de Recife.
- (2011o). Por uma sociologia disposicionalista e contestualista da ação (Lília Junqueira, trad.). En L. Junqueira (org.). *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista* (p. 17-36). Recife: Editora Universataria Université de Recife.

Inglés

OBRAS

Lahire, B. (2010m). *The plural actor. The wellsprings of action* (David Fernbach, trad.). Cambridge: Polity Press.

ARTÍCULOS

Lahire, B. (2010n). The Double Life of Writers. *New Literary History*, 41 (2), New Sociologies of Literature, 443-465.

— (2009v). The Literary Game or the Writer's Double Life. *Theory*, 5-6.

— (2008jj). From the Theory of the Habitus to Psychological Sociology. *Theory & Criticism*, (33), 77-100.

— (2008kk). The individual and the mixing of genres: cultural dissonance and self-distinction. *Poetics*, 36, 166-188.

— (2003k). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31 (5-6), 329-355.

— (2002k). How to keep a critical tradition alive: a tribute to Pierre Bourdieu. *Review of International Political Economy*, 9 (4), 595-600.

Otras lenguas

OBRAS

Lahire, B. (2011p). *Doppelleben. Schriftsteller zwischen Beruf und Berufung* (M. Tillmann & T. Weber, trad.). Berlin: Avinus Verlag. (Alemán)

— (2000i). *Omni plural. Catre o sociologie psihologica* trad. Elisabeta Stanciulescu Iași Editora Polirom (Sociologie antropologie. Cercetari si eseuri). (Rumano)

ARTÍCULOS

Lahire, B. (2008ll). Mnozinski covek. *Zenit*, (8), 4-7. (Polaco)

- (2004r) Per una sociologia di scala individuale: lo studio dei patrimoni individuali di disposizione. *Sociologia e politiche sociali*, (3), La realtà del sociale: sfide e nuovi paradigmi, 51-71. (Italiano)
- (2011q). Das Individuum und die Vermischung der Genres. Kulturelle Dissonanzen und Selbst-Distinktion. *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (1), 39-68. (Alemán)

CAPÍTULOS

Lahire, B. (1999n). Transmissió i no transmissió del “capital cultural”. Entre l’univers familiar i l’univers escolar. En S. Aznar & R. Terradellas (coord.). *Llengua educació i immigració. Incorporació tardana de l’alumnat estranger* (p. 71-78). Barcelona: Editorial Horsori (Quaderns per a l’anàlisi). (Catalán)