

## HABITUS DESGARRADOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE ELITE\*

MANUEL ALEJANDRO GIOVINE

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Ciudad de Córdoba, Argentina

---

**RESUMEN:** El concepto de habitus es, sin duda, una de las herramientas fundamentales que aportó el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Mucha discusión se ha dado entorno a este concepto. Lo tomamos, para hacer una ulterior redefinición por medio de la incorporación de la interseccionalidad. A partir de un trabajo de campo que buscó reconstruir las trayectorias educativas de 36 familias de clase alta en tres generaciones se pudo acceder a los sentidos y representaciones de estas familias en la ciudad de Córdoba. En esta ocasión nos vamos a detener en los sentidos vividos de dos estudiantes de clase media que asistieron becados a estas escuelas de elite, para relatar las marcas que dejan en la subjetividad la distancia social entre dos habitus de clase diferentes, y los severos efectos en el proceso de integración de estos jóvenes en el grupo.

**PALABRAS CLAVE:** Habitus Desgarrados; Educación; Colegios de Elite; Becados.

---

### INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inscribe en el marco del estructural constructivismo de Pierre Bourdieu como teoría sociológica y va a tener como objeto de estudio a las familias de clase alta del Gran Córdoba<sup>1</sup>, en Argentina en la actualidad.

El objetivo de la investigación fue el de reconstruir las estrategias educativas de 36 familias de clase alta en la mencionada localidad en al menos tres generaciones. Para ello se recurrió a metodologías como la observación participante, las entrevistas en profundidad, las historias de vida y pequeños grupos focales familiares.

En el marco de esta investigación, que se valió del Espacio social de Gran Córdoba creado en el marco del equipo de investigación del que formo parte<sup>2</sup>, se establecieron las clases y fracciones de clase que dieron lugar a la muestra para el estudio de las familias de clase alta.

Posteriormente, por medio de intermediarios, se comenzó a realizar entrevistas a las familias de clase alta, tomando en consideración especialmente a informantes clave de la segunda generación, la de los padres.

En el proceso de contactar a los entrevistados una estrategia consistió en entrevistar a egresados de esas escuelas de elite que habían asistido como becarios y becarias. Estos jóvenes no pertenecen a la clase alta. Por el contrario, son hijos de padres profesionales y docentes de clase media que por medio de su inserción en dichas instituciones consiguieron que sus hijos e hijas accedieran a becas para poder realizar sus estudios allí.

Posteriormente a la sistematización del trabajo de campo se pudo constatar el invaluable aporte de estos jóvenes de clase media que hicieron su trayectoria escolar en

colegios de elite, en tanto han sido capaces, por su bilocación en el espacio social, de desnaturalizar las prácticas y representaciones de los estudiantes de clase alta.

En paralelo con el gran aporte que significaron sus entrevistas, también emergió en los relatos un gran sufrimiento en estos trayectos producto de asistir a colegios de elite, con una población bastante homogénea de estudiantes de clase alta.

Estos estudiantes experimentaron una suerte de desarraigo en términos sociales producto de verse en la situación de estar compelidos a adecuar su habitus a una posición social diferente a la de origen. Esto produce el efecto que Bourdieu y Sayad denominan como habitus desgarrados.

Esta comunicación tiene por objetivo dar a conocer, en el marco del estudio de las estrategias educativas de las familias de clase alta, no las grandes miserias de la humanidad sino las pequeñas miserias de la cotidianeidad, aquellas marcas y esos sufrimientos que estos jóvenes relataron en las entrevistas realizadas producto de la segmentación del sistema educativo y de participar en circuitos educativos cerrados de familias de clase alta.

Los efectos de estos trayectos son permanentes e indelebles en su forma de significar el mundo que los rodea y los llevaron a una expansión de la racionalidad y de la reflexividad sobre su entorno producto de la necesidad de transitar entre dos mundos. Además de transitar la fricción que genera el encontrarse entre dos clases sociales, con efectos comunes en todos los casos, la tensión de la bilocación se vive de modo diferente según el género, la posición en el contexto familiar, las estrategias educativas familiares y la inserción de los padres en el colegio, la presencia de hermanos, si el colegio es confesional o laico y otros factores.

En este marco es que la comunicación cierra con un aporte al concepto de habitus desgarrado, esencialmente pensado como habitus de clase, para considerar la interseccionalidad en su análisis.

## EL CONCEPTO DE HABITUS

En el marco del estudio de las estrategias educativas de las familias de clase alta en Gran Córdoba se contactó inicialmente a tres jóvenes que eran de clase media y que habían realizado sus estudios en colegios de clase alta becados. Estos jóvenes permitieron contactar, por el método de bola de nieve, a las familias de clase alta.

La información que estos jóvenes brindaron para comprender las estrategias educativas de las familias de clase alta, producto de una reflexividad exacerbada que da lugar a una suerte de sociología espontánea, fue fundamental para desnaturalizar lo que en los discursos aparecía sellado bajo la normalidad de la experiencia de clase.

Estos jóvenes abrieron su intimidad a compartir experiencias dolorosas y trayectos complejos en contextos donde su habitus de clase chocó de un modo brutal con el de sus compañeros. En este artículo queremos volver sobre estos sentidos, estas vivencias y esas marcas que tallaron en su subjetividad surcos que todavía están visibles. El concepto de habitus<sup>3</sup> de Bourdieu se ha prestado a múltiples interpretaciones y debates en el marco de la sociología contemporánea. Muchos de ellos vinculados con

GIOVINE, M. A.

errores en su comprensión. Otros quizás derivados de la repentina muerte de Bourdieu, que no dio lugar a suficientes réplicas al respecto.

Bourdieu muestra la existencia de una relación entre las estructuras objetivas, que definen posiciones en el espacio social construido, y las prácticas y percepciones que los agentes tienen acerca del mundo social que los rodea (Bourdieu, 1990). Estas formas de percibir y apercibir el mundo, que son producto de la posición y trayectoria de los agentes en el espacio social, determinan las construcciones simbólicas que dichos agentes hacen de sí y de otros agentes (Giovine, 2018).

La construcción del mundo social por medio del “trabajo de representación” que llevan adelante los miembros de las familias de las diferentes clases, en particular la clase alta, tiene por finalidad instalar una “visión del mundo” con la pretensión de universalizarla (Bourdieu, 1990). En estas prácticas y representaciones tendrán una inmersión temprana los becarios de los colegios de elite analizados en este artículo.

Desde el sentido común se ha tendido a asociar el concepto de habitus con el de hábitos. El concepto técnico de habitus no se refiere sólo a los hábitos de las personas, que de hecho los tienen. El concepto de habitus en Bourdieu busca diferenciarse de este último y se vincula con el término griego *hexis*, en tanto un conjunto de disposiciones que tienden a permanecer en el tiempo, en la estructura subjetiva del agente.

La noción no es nueva, y puede encontrarse ya en Aristóteles, Norbert Elías, Leibnitz, Husserl y Merleau-Ponty (Martínez García, 2017), pero Bourdieu hará una modificación relacional al vincular en dicho concepto cuestiones relativas a la subjetividad con condiciones objetivas de los agentes que están asociados a su posición en los distintos campos sociales y en el espacio social global.

En este sentido, la noción de habitus refiere a principios de percepción, valoración y acción, que están estrechamente vinculados con la posición y la trayectoria que ocupa un agente en la estructura social. Por lo tanto, el habitus es habitus de clase en Bourdieu<sup>4</sup>. En este sentido, no estamos ante un proceso que implique la conciencia y la voluntad de los agentes involucrados. Ya veremos más adelante con el concepto de *habitus desgarrado*, y podremos constatarlo en los relatos, que la coexistencia de los becados pone en evidencia, desnaturaliza, devela, el habitus de clase de los jóvenes de clase alta.

Dicho de otra manera, las personas que ocupan posiciones similares en la estructura social tienden a actuar, percibir y sentir de un modo similar. Esto hace que los jóvenes que ocupan otras posiciones en dicha estructura tengan otros habitus, que en la interacción chocan, friccionan, producen incomodidad y malestar. Las distintas maneras de actuar, percibir y sentir de unos, no son compatibles con las de otro, pero las condicionan; de hecho podríamos pensar que en la interacción tienen su raigambre en el otro.

Al menos en términos teóricos no tendría nada de malo que distintos habitus choquen en la interacción dentro de las escuelas. De hecho, es lo esperable si estamos en Estados democráticos donde se deberían garantizar las interacciones entre distintas clases sociales de modo tal que se logre sensibilizar a los agentes que ocupan posiciones dominantes acerca de las diferentes posiciones y percepciones del mundo, y viceversa.

No obstante, el fenómeno que estamos por describir está fuertemente vinculado con la segmentación o fragmentación del sistema educativo (Giovine &

Antolín Solache, 2023; Tiramonti, 2004) que configura circuitos diferenciados para las distintas clases sociales, dando lugar a un sub-campo de escuelas de elite en la ciudad de Córdoba (Giovine, 2021), donde estos jóvenes son la excepción. Por lo tanto, esta *sana* interacción está viciada.

En América Latina y particularmente en Argentina asistimos a procesos de elitización (Dallaglio, 2018) de la educación, vinculados también con la creciente segregación residencial socioeconómica (Molinatti, 2013), que dan por resultado que los hijos de las familias de clase alta elijan colegios de elite para su formación y que, al mismo tiempo, los colegios de elite seleccionen a las familias de clase alta como sus clientes (Giovine, 2021).

Este proceso se produce por distintos mecanismos de selección tendientes a garantizar cierta homogeneidad en términos socioeconómicos y culturales entre sus alumnos. Esos mecanismos emergen en las entrevistas de distintas formas y pueden ser clasificados en dos grandes grupos: los mecanismos que se articulan en el momento del acceso y aquellos que se establecen durante el proceso de cursado (Giovine, 2021).

Los mecanismos de selección al momento del acceso presentes en las entrevistas son principalmente dos, el examen de ingreso y la situación entrevista inicial. Durante el proceso aparecen las sanciones disciplinares, el bullying, la indiferencia y aquellos vinculados con cuestiones relativas a gustos e identidades de género, a la clase social o a la adscripción política y religiosa (Giovine, 2022).

Entendemos del mismo modo que lo hace Bourdieu que el habitús es sistemático en términos estructurales, en tanto es común a quienes comparten posiciones y en cuanto mantiene cierta coherencia en el tiempo en las personas. Por otra parte es dinámico, en tanto hace dialogar lo que Martínez García menciona como genotipo y fenotipo (Martínez García, 2017).

Es un concepto que tiene una fuerte impronta del trabajo de campo de Bourdieu, donde los agentes negocian con el habitús primario para adecuarlo a un contexto. Básicamente realizan cálculos estratégicos, que en nada son independientes de ese habitús sino que más bien tienden a mejorar o mantener la posición en el espacio social. En este sentido el entorno institucional de los estudiantes de colegios de elite suele estar fuertemente regulado por normas, en algunas instituciones más explícitas y en otras más ocultas.

La forma en que los becados significan las normas institucionales y aquellas derivadas del *ethos*<sup>5</sup> de la interacción es diferente al de los jóvenes de clase alta. El habitús de estos jóvenes, en tanto principio de percepción y de acción en sus estructuras mentales, se encuentra en un contexto que no le es propio de su posición en el espacio social, que no es el de la socialización primaria en la que se desarrolló y que tampoco se condice con la socialización escolar de su vida cotidiana.

Para comprender este fenómeno tomamos el concepto de *habitus desgarrados* de Bourdieu y Sayad (1964). El concepto de habitús desgarrados hace referencia más a los campesinos que a los estudiantes. El desgarrado está íntimamente ligado con el arraigo a la tierra. Esta vinculación original aproxima al habitús con el hábitat. Tiene que ver con la transformación objetiva del espacio y la desvinculación del saber que está en las manos del territorio operado por el *ethos* capitalista (Dukuen, 2016).

GIOVINE, M. A.

Bourdieu y Sayad muestran como en ciertas circunstancias el comportamiento y la manera se disocian, dando lugar a disposiciones que no se condicen con el entorno. Las disposiciones se desactualizan de las condiciones sociales donde se desarrollan (Dukuen, 2016).

Por lo tanto, estos jóvenes se encuentran ante un entorno que se configura como antinatural u hostil a su habitus primario, exigiéndoles un proceso de racionalización constante de prácticas y representaciones que para sus compañeros pueden desarrollarse con total *naturalidad*, es decir de un modo irreflexivo. Las reglas implícitas en dichas instituciones son, en gran medida, ajenas al *ethos* primario. Por lo tanto, las instituciones exigen a estos jóvenes que desde edades muy tempranas deban desarrollar un nuevo sentido práctico (Bourdieu, 2007a), teniendo que hacer reflexivos muchos procesos que para sus compañeros se dan "sin tener que pensar" (Martínez García, 2017). Esto los pone ante una cierta disociación entre este hábitus que hemos llamado primario y este nuevo contexto normativo.

Finalmente, el efecto *arrow* que describe Bourdieu (Bourdieu, 1987) se da em todo su esplendor, en tanto las escuelas de elite se constituyen en un espacio donde los becarios tendrán que desaprender lo que aprendieron en sus casas, mientras que sus compañeros están transitando por un espacio familiar y próximo a su habitus primario. Esto produce un fuerte sentimiento de soledad.

Dicha situación nos pone ante un nuevo escenario, mucho más complejo: los jóvenes becados se encuentran ante una necesidad de *traducción* constante entre su habitus primario y este contexto social secundario, dando lugar a una cierta *inautenticidad*, que surge en las entrevistas asociada a una ampliación de la racionalidad limitada de Simon (1986). Son habitus desgarrados que, muy tempranamente, expanden la racionalización de su prácticas, percepciones y acciones, y que en algunos casos llegan a dividirse.

Estos *casos atípicos* en las escuelas de elite pueden llegar a tener una importancia fundamental en términos de reproducción estructural y simbólica. Por un lado, estamos ante jóvenes que logran disimular el *numerus clausus* de instituciones elitistas en sociedades democráticas, dando por resultado una idea de integración social y de pluralismo. Por el otro, permiten a las familias de clase alta, por medio de una selección rigurosa y constante de los aspirantes de clase media dignos de ser becados, legitimar su propia posición dominante por medio del ideal meritocrático de "quien quiere, puede".

El concepto de habitus ha sido pensado desde la noción de habitus de clase por Bourdieu. No obstante, como veremos más adelante, muchas de las diferencias entre los individuos sólo pueden ser comprendidas si incorporamos el concepto de interseccionalidad como productora de dispositivos que causan la desigualdad y provocan experiencias de privilegio (Vázquez, 2020).

## METODOLOGÍA

La desigualdad educativa no es independiente, ni puede ser estudiada de un modo aislado, de la desigualdad social. Capturarla de un modo valioso para el análisis demanda un abordaje desde la complejidad y la multicausalidad. Además, exige todos los métodos y técnicas disponibles de ruptura (Bourdieu, 2002).

La metodología empleada en la investigación implicó dos momentos complementarios, un primer momento objetivista y un segundo momento subjetivista. Estos momentos se relacionan de un modo dialéctico (Capdevielle, 2011).

En primera instancia se buscó reconstruir el marco teórico y los antecedentes que permitieron la primera ruptura con el saber espontáneo y la doxa epistémica en relación con las clases altas (Giovine, 2018). Posteriormente se reconstruyó el estado del mercado de la oferta y la demanda de educación en Córdoba y se historizó la educación estatal y privada, con especial atención a sus actores fundamentales, la Iglesia Católica, y el Estado (Giovine, 2018).

Esta investigación asume un paradigma ontológico, epistemológico y metodológico relacional, que significó un aporte para la explicación y comprensión (Bourdieu, 1999) de las configuraciones de la desigualdad educativa (y la desigualdad social) como conjunto de procesos sociales y simbólicos totales (Gessaghi, 2016; Saraví, 2015).

Se recurrió al análisis de correspondencias múltiples (ACM) como una de las herramientas fundamentales de ruptura y de construcción del objeto, y a la Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA) para visualizar los efectos estructurales de la desigualdad y construir clases sociales en el papel (Gutiérrez & Mansilla, 2015). Estas técnicas de análisis multivariado aparecen como herramientas heurísticas, para construir tipologías o clases (Baranger, 2012). A partir de ellas pudimos caracterizar a las familias de clase media y alta, con sus fracciones de clase (Gutiérrez & Mansilla, 2015).

Tomamos a las familias con unidades de análisis considerando una doble dimensión de la familia: como cuerpo (agente colectivo) y como campo (espacio de relaciones) (Gutiérrez, 2003). La clave de acceso metodológico etnosociológico estuvo centrada en las relaciones inter-generacionales (Bertaux, 1995) entre jóvenes y adultos de las familias estudiadas. El método de historias de vida (Bertaux, 1995) aplicado a las trayectorias educativas sirvió para dar cuenta del proceso de movilidad escolar intergeneracional (Giovine, 2022) de larga duración.

El espacio social y las entrevistas permitieron construir diagramas de trayectorias educativas para visibilizar, en tres o cuatro generaciones, los desplazamientos y continuidades en las trayectorias educativas de las familias (Bourdieu, 1990).

Para cada generación seleccionamos los colegios a los que asistieron los miembros de las familias entrevistadas y realizamos una breve caracterización de las trayectorias educativas en vinculación con los momentos históricos. Por la recurrencia de los colegios a los que asistieron los miembros de la tercera generación (nietos) pudimos sistematizar lo que denominamos luego como el subcampo de las escuelas de elite, que verificamos posteriormente con la construcción del espacio de las escuelas secundarias (Giovine & Antolín Solache, 2023).

Los resultados de las entrevistas en profundidad realizadas entre 2015-2017 a diversos actores, como las familias de clase alta, tres familias de clase media que asisten a colegios de clase alta, directivos y docentes, fueron desgravados, analizados por medio del software Atlas T y posteriormente analizados por medio de una sábana resumen, donde las familias están en las filas y las categorías de análisis en las columnas.

GIOVINE, M. A.

Posteriormente también se recurrió al software GenoPro para armar árboles de trayectorias educativas familiares (Giovine, 2018).

Las entrevistas, en tanto situaciones cara-a-cara, dieron lugar a procesos de reflexividad (Guber, 2016) que junto a aquello que no aparece en la desgravación como los intermediarios, la espacialidad, la temporalidad, por mencionar sólo algunos elementos, forman parte del diario de campo y del proceso de reflexividad.

#### LOS HABITUS DESGARRADOS

Entrevistamos a tres jóvenes de clase media que asistieron a colegios de elite becados. Para este artículo se seleccionaron sólo dos por sus características específicas y por su forma de sobrellevar la distancia social que permite introducir el concepto de interseccionalidad.

En todos los casos sus madres eran docentes en la institución. La posición que ellas ocupaban en la institución fue fundamental para acceder a una beca de estudios y para sostenerse durante el proceso. No obstante, la presencia de la madre se presenta como un evento de doble significación, por un lado una ventaja relativa en tanto son "hijos de la profe de" y por lo tanto tienen un capital extra dentro de la institución, y por el otro como objeto de burlas, pedidos y controles extra derivados de la inmersión de su madre en la institución.

El primer caso es el de Juan José, un joven que caracteriza por presentar problemas de conducta asociados a la distancia social con sus compañeros, de aproximadamente 40 años de edad al momento de la entrevista, hijo de padres docentes. Egresado de un colegio laico, de elite, bilingüe, privado sin subvención del Estado, que se caracteriza por pertenecer a las escuelas refugio (Giovine, 2022). Se casa con una joven egresada de otro colegio de elite, sin subvención estatal, confesional católico y ortodoxo. Envía a sus hijos a un colegio de elite confesional. Actualmente Juan José es propietario de una empresa mediana.

Él asistía al colegio de elite con su hermana, también becada y con muy buenas calificaciones, que reside en el exterior y trabaja para una gran empresa. Sus padres pagaban la mitad de una cuota por los dos. Su madre hacía el esfuerzo económico para envíos a este colegio porque:

JJ: o sea el justificativo de ella [su madre], y que me pareció muy válido, era el codeo socioeconómico, era tener relaciones con gente plata, según como lo veía mi vieja [su madre], en el futuro nos iba a dar mayor posibilidad o una ventaja sobre otras situaciones.

M: y ¿Usted siente que eso fue así?

JJ: Sí, sí, sí.

Luego, Juan José cuenta que en cierto momento de su trayecto educativo tuvo que ir a un colegio privado de clase media porque sus padres tuvieron un inconveniente y no podían pagar el costo de la matrícula. El colegio clase media era más exigente que el colegio de elite (escuela refugio), por lo que en cuanto pudo volver al colegio de elite mejoró notablemente su rendimiento.

El segundo caso seleccionado es el de Larisa, de aproximadamente 25 años de edad al momento de la entrevista y se caracteriza porque debía mantener buenas notas

para que le mantengan la beca. Egresada de un colegio de elite, privado, bilingüe, sin subvención del Estado, confesional de una orden religiosa ortodoxa. Hija de un profesional y una docente que daba clases en el colegio al que asistió. Se casa con un egresado de un colegio confesional de elite, también de clase media, y envía a sus hijos a un colegio confesional de elite, donde reciben beca.

L: (...) hubo una vacante en el [menciona el colegio], mi mamá ya estaba trabajando ahí, así que me pasaron al [menciona el colegio]. Entré en quinto grado al [menciona el colegio] y ahí terminé.

M: ¿Y de que trabajaba su mamá ahí en el [menciona el colegio]?

L: Era profesora de [menciona la asignatura]. Y ahí terminé el secundario.

(...)

M: El hecho de que su mamá trabajara ahí, ¿implicaba algún descuento en la cuota o algo así?

L: Sí, sí. Yo estaba becada, parcialmente, pero era una cuota que mi mamá podía pagar y le quedaba una parte del suelo, nosotros alquilábamos, (...) o sea que no era fácil.

(...)

L: Bueno yo para tener la beca tenía que tener buen promedio, tenía que tener más de siete. Y hubo un año que me llevé una materia, pero mi mamá nunca me dijo nada. Nunca me dijo que si yo no mantenía mi promedio me subía el precio, nunca. Yo después me enteré con los años que ese año mi mamá había tenido que pagar más porque yo me había llevado materias.

Juán José se caracteriza por ser un alumno rebelde, que está todo el tiempo buscando romper las normas de convivencia y de este modo ganar la simpatía de sus compañeros. Él comenta que, "de grande", se dio cuenta que hacía esto para pertenecer al grupo, porque no podía integrarse de otra forma, refiriendo a su posición de clase. Esta conducta implicó muchos disgustos para su madre, que estaba allí y lo observara todo el tiempo:

JJ: (...) se vive de dos formas ¿no? Socialmente, al ser una persona pobre [es interesante que se posiciona como pobre cuando es de clase media] no la pasás del todo bien ¿sí? Porque los pendejos, [te detectan la clase social y] fuiste... te dicen "este fin de semana me fui a Punta Cana" y vos chocas contra una realidad a la que no vas a llegar nunca.

M: Sentías que no vas a llegar por...

J: ¡No, no, afectó en mi infancia, no afecta ahora! [el tema lo pone incómodo]. De hecho, afectó hasta que me revelé en primer o segundo grado, primer o segundo año, hasta esa edad hubo un... una... Los pendejos son crueles, todos, y lo vas a ver con tu hijo, tenés un moco, ¡ahhh tiene un moco! y se juntan veinte y vos te sentís mal, ¿no? Claro, con esto pasaba lo mismo, ¡ahhh no tiene plata!, ¡no conoce la nieve!, ¿sí? Porque para ellos era normal, no



GIOVINE, M. A.

estamos hablando de algo que se hizo a propósito, tenés distintas realidades, la realidad se nota importante ¿sí?

M: Me aporta mucho todo lo que me estás contando,

J: Es más profundo, yo esto lo hablé con un psicólogo de grande, ¿no?

Juán José comenta que el bullying por ocupar otra posición social era algo “natural”, que sus compañeros no lo hacían con maldad. La homogeneidad del alumnado es la que hace que estos jóvenes de clase alta naturalicen su posición. Esta distancia hace también que Juan José viva una dualidad posicional constante en el territorio y en su entorno social:

J: Es que tengo las tres miradas, desde los chicos que acá atrás [señala la pared del living] que tenían una hermana presa, y vendíamos las artesanías que ella hacía en la cárcel, ¿sí? Por otro lado salía con estos flacos y me invitaban a Punta del Este un fin de semana, ¿sí? El auto en que nos manejábamos era un Porsche, y dormíamos en camas increíbles y teníamos casas increíbles y la realidad era esa, no había menos que eso, ellos no tienen un menos que eso, no existe, no existe una pared con humedad, no existen un montón de cosas, pero no existen porque nunca les hizo falta. Ni forzándolos, no podés decirles a ellos menos que eso, porque para ellos ya es menos eso, ellos tienen un menos que sería el tope nuestro, digamos, sería, no es “yo me burlo de vos porque vos tenés menos” (...) La clase media siempre aspira, tener más es ser más. Y ellos no buscan ese tipo de cosas, por lo menos el segmento que me tocó participar, que era gente ya millonaria de toda su vida, era gente que tenía porque tenía y lo que importa más, por ahí, era lo que se había logrado, el padre empresario, era como una chapa, más que tener más, digamos. Una play [Play station] no te condicionaba a estar en un segmento social, es el pensamiento del pobre, el pobre piensa que tener es estatus. Tener no es estatus. Pasa por algo mucho más profundo.

Juán José comenta que para sus compañeros era normal comprarse un auto en cuanto pudieran sacar la licencia de conducir. Él jamás aspiró a un auto como el de sus compañeros, pero cuando fue a pedir a sus padres su auto, ellos le dijeron que no podían comprárselo.

No obstante él había logrado encontrar su forma de integrarse, lo hacía por medio de la trasgresión a las normas, para lo que debía ser muy estratégico porque su madre era docente del colegio:

JJ: vos en una sociedad te podés imponer por distintos aspectos, alguno que se destaque. Siempre para imponerte tenés que destacarte. Siendo un líder, te destacas como una persona que maneja otras personas, o siendo un rebelde te destacas porque vas al límite. Límite de otro tipo. Digamos, yo estaba ahí jugando al policía y al ladrón, mi vieja [su madre] era profesora, laburaba ahí, o sea yo tenía que tener un comportamiento ético. A su vez tenía que estar atrás, que me descubrieran a mí era más grave que sí

descubrieran a otro. Entonces las chupinas eran muy coordinadas y eran muy inteligentes, porque si mi vieja estaba ahí (...), o sea tenía que hacer cosas inteligentes, yo era más ideológico frente a este tipo de... tenía otros flacos que eran más audaces.

En este sentido la doble pertenencia a distintas posiciones de clase, esta suerte de bipolaridad posicional exige de parte de Juan José un proceso de racionalización y de reflexividad mucho mayor de sus prácticas. Eso se hace palpable en la misma entrevista, donde exhibe una notable destreza para estudiar las situaciones y a las personas.

Larisa en cambio, presenta una situación distinta. Ella logra distinguirse por medio de su desempeño académico. Era aplicada y realizaba todas las actividades escolares y extraescolares. No obstante, a diferencia de Juan José ella no logra integrarse completamente a su grupo. Hacía grandes esfuerzos por pertenecer, pero con magros resultados. Había logrado conformar un pequeño grupo de estudiantes aplicadas con quienes mantenía una mejor relación. Sin embargo, en la entrevista confiesa que no se frecuentan mucho desde el egreso.

L: (...) nunca le traje problemas [a su madre] a nivel colegio, y además era aplicada, yo no era ninguna rebelde, no me hacía la viva para nada. Si lo vivía... me costaba mucho ser la "hija de", porque me discriminaban, porque mi mamá era gorda entonces era la "hija de la gorda". Eso me costó horrores, horrores, y que se yo, había una brecha muy grande entre los ingresos de ellas y mis ingresos –los ingresos de mi mamá- en casa no había auto, en casa no había... yo vivía en un departamento de dos por dos y ellas tenían pileta más grande que el edificio nuestro, entonces era como muy grande la brecha. Yo no la sufría, pero si sufría el desplace, a mí no me importaba tener menos, pero si me importaba que me desplazaran, que no me incluyeran porque yo no tenía o porque era la hija de... Eso si me costaba, y muchas veces me sentí desplazada

M: ¿Y esto era explícito o jugaba entre bambalinas digamos, se decía entre ellos pero a vos no te lo decían?

L: No, a ver... a mí no me lo decían, pero no iban a mi cumple. Algunas, éramos 20 en el curso y éramos un grupito de 4 o 5 que éramos amigas, el resto... o sea muy divididas entre nosotras. Era muy difícil tener una amiga ahí adentro porque era como pertenecer o no pertenecer al grupo de las super-chetas. Estaba el grupo de las chetas y el grupo de las nerds, yo estaba ahí (se ríe).

Los habitús desgarrados se viven con mayor o menor conciencia de las distancias sociales que los producen. El caso de Larisa es valioso porque a diferencia de Juan José, que expresa haber tenido siempre una cierta claridad de la diferencia de clase social, ella comenta no comprender los motivos del desplazamiento hasta grande. Larisa encontraba refugio en compañeras más grandes y profesores de clase media amigos de su madre.

GIOVINE, M. A.

M: Y ¿el nivel socio económico en general, era un nivel socio económico alto?

L: ¡Imaginate! Yo iba con la hija de [ nombra una gran empresa] (se ríe) No, no, era un... Había una [compañera] que tenía una fábrica de [un rubro del sector primario], ¡millonaria! Eran gente de mucho dinero. Como te digo, o sea, casas que yo nunca vi en mi vida viviendo en Córdoba, ¡caserones! Había una brecha muy grande económica, que en ese momento a mí realmente no me importaba, pero sí esto de que no pertenecés, porque tenés menos. Después con los años te das cuenta como venía la mano.

M: Porque eso de que no pertenecés porque tenés menos lo pensás ahora pero en el momento la angustia es porque no pertenecés, ¿no?

L: ¡Claro! Vos pensás que es porque sos gorda, porque sos fea, porque no tenés chispa [no sos graciosa], porque no se te ocurre el chiste apropiado en el momento apropiado. Pero lo cierto es que no era mi problema, no dependía de mí. Sí tenía mis amigas y mis amigas por lo general eran más grandes. Eran... me juntaba con otros cursos porque eran un curso por división, tampoco tenía mucho para elegir, entonces era poca la gente con la que yo me llevaba bien y por lo general yo me llevaba bien con todos los profes porque eran todos amigos de mi mamá. Entonces también, como sentía la diferencia que el profe hacía conmigo porque era la privilegiada, la hija de, también me hacían a un costado porque yo tenía buenas notas con las profes esas pero era porque era chupamedias.

En estos contextos de gran tensión social, por el *bulling* o por la indiferencia, ambos jóvenes hacen denodados esfuerzos por pertenecer y participar, con resultados más o menos exitosos. Muchas veces les arremete el deseo de cambiarse de colegio, pero la presión de los padres, docentes de estas instituciones de elite, y el discurso moral de tener una oportunidad única que no pueden desaprovechar, repliega la angustia de no pertenecer y redobla el desafío de sobrellevar esta bilocación.

L: En algún momento yo se lo pregunté a mi mamá y le dije mami, ¿soy yo el problema? ¿Soy yo el problema de por qué no me aceptan? Y mi mamá me lo dijo muy claro, "No, el problema es de ellos, esto es lo que yo te puedo dejar, este es tu futuro, es una buena educación, aprovéchala mientras puedas." Y yo la tenía súper clara, pero no me aceptaban, esa es la verdad.

Larisa elige un colegio de elite más grande para sus hijas con mayor heterogeneidad socioeconómica entre sus estudiantes. Su marido, era partidario de enviar a sus hijas al mismo colegio al que asistió ella, pero no quiso. Consiguen una beca para sus hijas por medio de los contactos de su marido y su suegro.

Los hijos de Juan José van a un colegio confesional de elite más cerrado en el nivel socioeconómico de las familias que asisten. Él y su esposa, que es de clase alta, eligieron este colegio para sus hijos y "tuvieron que tocar cielo y tierra para que ingresen".

A partir de estos testimonios podemos ver con mayor claridad la importancia del análisis interseccional del habitús. Si bien la distancia social entre los estudiantes de clase media en colegios de elite es similar en los dos casos, las diferencias de género, capital cultural de origen familiar, la inserción en la institución de sus familiares y las diferencias religiosas de las instituciones y de las familias, son fundamentales para comprender en toda su complejidad los efectos en estos habitús desgarrados.

#### REFLEXIONES FINALES

El sufrimiento que experimentan los becados en sus trayectos escolares no se trata de las “grandes miserias”, sino de las “pequeñas miserias”, como se menciona en *La miseria del mundo* (Bourdieu, 2007b). Miserias que, además, “no deben ser dichas”. Deben ser silenciadas porque son “afortunados” de estar allí. Sus miserias no son la falta de alimento, o de abrigo. Sus miserias, sin embargo, derivan de una desigualdad social que tensiona al máximo sus habitús.

La línea de exclusión (Pérez Medina, 2006) funciona como una amenaza constante y omnipresente. Estos sujetos harán esfuerzos terribles y constantes para acortar las distancias sociales de modo tal de cohabitar ese espacio de socialización, incluso luego de estar concluido su proceso de escolarización. En ocasiones, estos esfuerzos serán ortodoxos, vinculados con un desempeño académico brillante, y en otras serán heterodoxos, vinculados con una sociabilidad exacerbada.

Son excluidos integrados, o podríamos decir parafraseando a Bourdieu, los elegidos de los excluidos (Bourdieu & Passeron, 2004). Así como el espacio físico se define por los límites de los objetos, el espacio social se define por la exclusión y la distinción de los individuos. Estos sujetos tienen una afiliación provisoria que deberán renovar constantemente para no ser ignorados.

Este desgaste se hace sentir en los relatos, en donde el egreso puede significar un espejismo de liberación. Sin embargo, las marcas que estas instituciones, y sus procesos de socialización dejan en los jóvenes de clase media son indelebles. La somatización de la distancia social se hace palpable en los tratamientos psicológicos. La distancia social se hace cuerpo, se hace timbre en la voz, sudor, excusas, incomodidad, se hace prostética (Preciado, 2005), se hace consumos tecnológicos, coches, vestidos y genera sus propias tecnologías del cuerpo (Preciado, 2005).

La finalidad de este artículo no contribuir a eliminar las distancias sociales que afectan a los estudiantes de clase media en colegios de clase alta, como también puede darse en otros ámbitos, es mostrar los mecanismos que hacen tortuosa su vida en estas instituciones. Exponerlos no es solucionarlos, es sólo descargar a los individuos de la culpa que ellos sufren. Quizás también esta visibilización sirva para limitar el *laissez-faire* cómplice de padres y autoridades.

Tampoco creemos que los estudiantes de clase alta que asisten a estos colegios de elite tengan por determinación producir estos padecimientos, aunque en ocasiones el cinismo, el sarcasmo, la ironía y la competencia sean una moneda de cambio en estas instituciones. Estos mecanismos operan tanto en la subjetividad del habitús como en las

GIOVINE, M. A.

estructuras institucionales con independencia de la conciencia y la voluntad de los agentes implicados. Incluso bajo las mejores intenciones.

Miseria de posición, en tanto los estudiantes que la experimentan forman parte de un microcosmos donde la vivencian día a día, que conlleva una miseria de condición vinculada con la "fortuna", si es que pudiéramos afirmarla, de estudiar en un colegio de elite. Desgarro del habitus perpetrado con las mejores intenciones: "sabes a cuántos les gustaría poder ir a un colegio como este", hacen resonarla sentencia "hay quienes están mucho peor" (Bourdieu, 2007b).

La intersección de variables como el género, el carácter confesional de los colegios, el capital cultural de los padres o la presencia de hermanos, también son importantes para atravesar interseccionalmente el concepto de habitus, que Bourdieu utiliza principalmente asociado a la clase social. En estos casos la interseccionalidad es fundamental para comprender a los discriminados y marginados en sus diferencias de situación y de posición.

Artículo recibido: 30/04/2023

Aprobado para publicación: 28/06/2023

---

#### TORN HABITUS IN ELITE SECONDARY SCHOOLS

**ABSTRACT:** The concept of habitus is undoubtedly one of the fundamental tools provided by the French sociologist Pierre Bourdieu. Much discussion has taken place around this concept. We take it, to make a further redefinition through the incorporation of intersectionality. As a result of fieldwork that sought to reconstruct the educational trajectories of 36 upper-class families over three generations, it was possible to gain access to the meanings and representations of these families in the city of Cordoba. On this occasion we will focus on the lived senses of two middle-class students who attended these elite schools with scholarships, in order to relate the marks left on subjectivity by the social distance between two different class habitus, and the severe effects on the process of integration of these young people in the group.

**KEYWORDS:** Torn Habitus; Education; Elite Schools; Scholarship Holders.

---

#### O HABITUS RASGADO NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE ELITE

**RESUMO:** O conceito de habitus é, sem dúvida, uma das ferramentas fundamentais fornecidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Muito se tem discutido sobre esse conceito. Nós o tomamos para fazer uma redefinição adicional por meio da incorporação da interseccionalidade. Com base em um trabalho de campo que buscou reconstruir as trajetórias educacionais de 36 famílias de classe alta ao longo de três gerações, foi possível ter acesso aos significados e às representações dessas famílias na cidade de Córdoba. Nesta ocasião, vamos nos concentrar nos sentidos vividos por dois alunos de classe média que frequentaram essas escolas de elite com bolsas de estudo, a fim de relacionar as marcas deixadas na subjetividade pela distância social

entre dois habitus de classes diferentes e os graves efeitos no processo de integração desses jovens no grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habitus Rasgado; Educação; Escolas de Elite; Bolsistas.

---

## NOTAS

\*Todas las referencias están en formato APA.

1 - El aglomerado urbano Gran Córdoba abarca a la ciudad de Córdoba-Argentina y un conjunto de localidades ubicadas al noroeste. En 2010 contaba con 1.454.536 habitantes (INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda). Se corresponde con el área muestral de la Encuesta Permanente de Hogares.

2 - El Espacio Social lo realizamos en el marco del proyecto de investigación "Las clases y su reproducción en el espacio social cordobés (2003-2013)" dirigido por Alicia B. Gutiérrez y Héctor O. Mansilla. Una mejor aproximación sobre la cuestión metodológica en construcción del Espacio Social se encuentra en Gutiérrez y Mansilla, 2015.

3 - 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 de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991: 86)

4 - Cuando mencionamos clase, nos referimos a clase social construida por el investigador (Bourdieu, 1990), y no necesariamente a un grupo que tenga conciencia de clase o que haya construido esta percepción de unidad en términos simbólicos.

5 - La noción de *ethos* está íntimamente relacionada, al menos al inicio de la obra de Bourdieu, a la noción de habitus (Dukuen, 2016).

---

## REFERENCIAS

- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Segunda edición (1a electrónica).
- Bertaux, D. (1995). Social Genealogies Commented on and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the Longue Durée. *Current Sociology*, 43(2), 69-88.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*. UAM-A.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. *Sociología y cultura*, 281-309.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

GIOVINE, M. A.

- Bourdieu, P. (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista colombiana de sociología*, 7(1), 121-141.
- Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007b). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Sayad, A. (1964). Paysans déracinés: Bouleversements morphologiques et changements culturels en Algérie. *Études rurales*, 12, 56-94.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli*, 10, 31-45.
- Dallaglio, L. M. T. (2018). *Distinción social y elitización: Prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dukuen, J. (2016). *Ethos contradictorios y experiencias ambiguas: La génesis de la noción de habitus desgarrados en Le déracinement de Bourdieu y Sayad*. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (AAS), Villa María.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.
- Giovine, M. A. (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de educación*, 19(1), 181-198.
- Giovine, M. A. (2022). *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan*. Universidad Provincial de Córdoba.
- Giovine, M. A., & Antolín Solache, A. (2023). El espacio de las escuelas secundarias de Córdoba capital, 2017: Una caracterización multidimensional. *Revista Espacios en Blanco*, 1(33), 1-34.
- Guber, R. (2016). *La etnografía Método, campo y reflexividad* (6ta ed.). Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. B. (2003). La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Pierre Bourdieu. *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2, 29-44.
- Gutiérrez, A. B., & Mansilla, H. (2015). Clases y reproducción social: El espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 409-442.
- Martínez García, J. S. M. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista internacional de sociología*, 75(3), 67-81.
- Molinatti, F. (2013). Segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba (Argentina): Tendencias y patrones espaciales. *Revista INVI*, 28(79), 61-94.
- Pérez Medina, J. C. (2006). Sobre «La miseria del mundo» de Pierre Bourdieu: Un análisis de las consecuencias sociales de la globalización económica en el primer mundo/On «The poverty of the world» by Pierre Bourdieu»: an analysis of the social consequences of economic globalization in the first world. *Cuadernos de trabajo social*, 19, 89-112.
- Preciado, B. (2005). Multitudes queer. Nota para una política de los "anormales". *Nombres. Revista de Filosofía*, 15(19), 237-242.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.
- Simon, H. (1986). De la racionalidad sustantiva a la procesal. En F. Hahn y M. Hollis. (Eds.) *Filosofía y teoría económica* (pp. 130-171). Fondo de Cultura Económica.

- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Manantial.
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283

---

MANUEL ALEJANDRO GIOVINE: Profesor adjunto a cargo por concurso de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina (UNC) en la cátedra de Sociología Sistemática Facultad de Ciencias Sociales y profesor en las cátedras de Estadística y Sistemas de Información Educativa y Sociología de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Investigador asistente de CONICET en el Instituto de Humanidades - UNC. Ha sido becado para su formación doctoral y posdoctoral por el CONICET. Es Posdoctor en el ciclo "La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos" (Centro de Estudios Avanzados-Facultad de Ciencias Sociales-UNC), Doctor en Estudios Sociales de América Latina (CEA-FCS-UNC), Especialista en producción y análisis de información para políticas públicas (CEA-FCS-UNC) y Licenciado en Filosofía (FFyH-UNC). Sus líneas de trabajo abarcan las estrategias educativas de las clases dominantes, la desigualdad educativa, la internacionalización de la educación y del conocimiento científico, la educación comparada y los métodos cuantitativos en investigación educativa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9330-3136>

E-mail: [manuel.giovine@unc.edu.ar](mailto:manuel.giovine@unc.edu.ar)

---

Esta revista utiliza la licencia *Creative Commons Attribution 4.0* para revistas de acceso abierto (*Open Archives Initiative - OAI*).