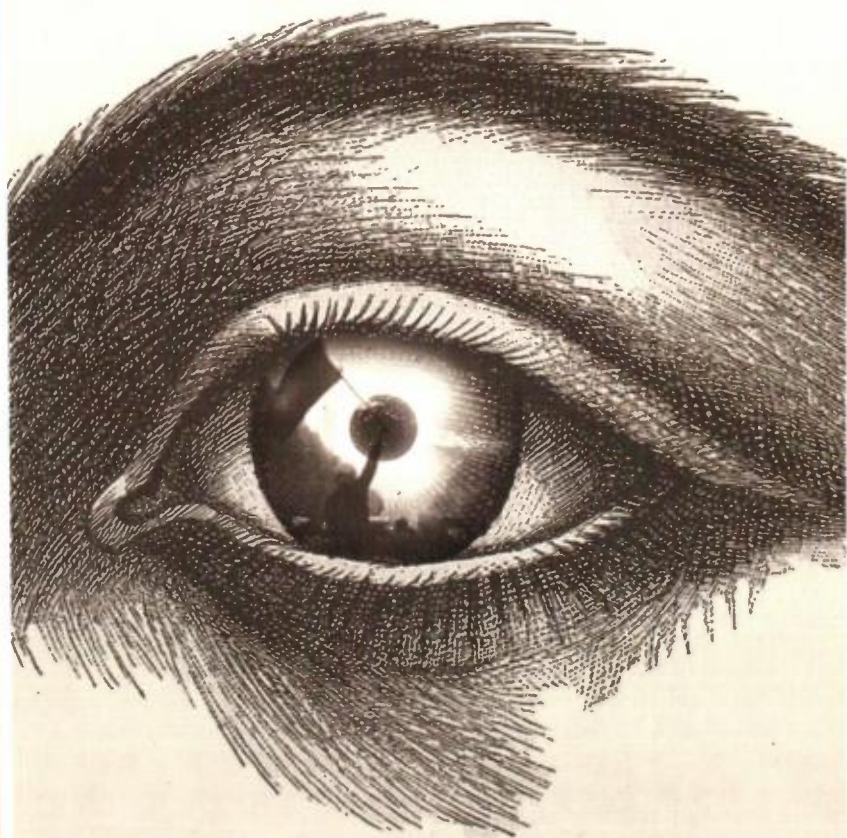


Sociología

François Dubet

La experiencia sociológica



3.484
0814

gedisa
editorial

François Dubet

LA EXPERIENCIA SOCIOLÓGICA

CLA•DE•MA
Sociología

CLA•DE•MA
Sociología

Introducción a la sociología
THEODOR W. ADORNO

Trabajo, consumismo y nuevos pobres
ZIGMUNT BAUMAN

El racismo: una introducción
MICHEL WIEVIORKA

Cultura y explosión
*Lo previsible y lo imprevisible
en los procesos de cambio social*
YURI M. LOTMAN

Sociología simétrica
MIQUEL DOMÈNECH y FRANCISCO J. TIRADO
(Coords.)

Sociología fundamental
NORBERT ELÍAS

La Esperanza de Pandora
Ensayo sobre la realidad de los estudios de la ciencia
BRUNO LATOUR

Historia de la idea de progreso
ROBERT NISBET

Grupos, organizaciones e instituciones
La transformación de la burocracia
GEORGES LAPASSADE

La cultura del control
Crimen y orden social en la sociedad contemporánea
DAVID GARLAND

La explicación del comportamiento social
Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales
JON ELSTER

LA EXPERIENCIA SOCIOLÓGICA

François Dubet

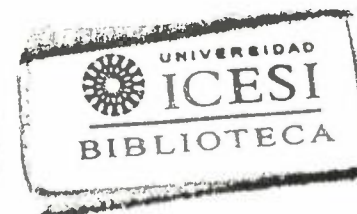
Traducción de Margarita Polo

UNIVERSIDAD
ICESI BIBLIOTECA



102360

gedisa
editorial



© François Dubet, 2007

303.484
D814

Traducción: Margarita Polo

Diseño de cubierta: Paolo Portaluri

Primera edición: enero de 2011, Barcelona

Para M.

Reservados todos los derechos de esta versión castellana de la obra

© Editorial Gedisa, S.A.
Avda. del Tibidabo, 12, 3.º
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
Correo electrónico: gedisa@gedisa.com
<http://www.gedisa.com>

Preimpresión:
Editor Service, S.L.
Diagonal 299, entlo. 1ª
08013 Barcelona

ISBN: 978-84-9784-294-5
Depósito legal: B. 1.696 - 2011

Impreso por Romanyà Valls, S.A.

Impreso en España
Printed in Spain

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, de esta versión castellana de la obra.

Esta obra se benefició del P.A.P. GARCÍA LORCA, Programa de Publicación del Servicio Cultural de la Embajada de Francia en España y del Ministerio francés de Asuntos Exteriores.

Índice

Introducción	11
1. Los movimientos sociales, 17	
La sociología después del 68	19
Los nuevos movimientos sociales	23
La intervención sociológica	25
Una serie de investigaciones	27
– <i>Las luchas estudiantiles</i>	28
– <i>Las luchas antinucleares</i>	29
– <i>Lucha occitana</i>	30
Volver a los obreros	32
– <i>El sindicalismo obrero</i>	32
– <i>Solidaridad</i>	34
2. Los suburbios, 39	
Julio de 1981	40
Una investigación	42
Buscarse la vida	43
– <i>Desorganización social</i>	44
– <i>Exclusión</i>	47
– <i>La rabia</i>	49
Revueltas y protestas	52
Veinte años después	54

3. Los alumnos, la escuela y la institución, 61	
Partir de los alumnos	63
Por qué trabajar en la escuela	68
Las tensiones de la experiencia escolar	71
Homologías	76
La decadencia de la institución	78
4. Justicia social, 85	
Crítica de la igualdad de oportunidades	86
La injusticia en el trabajo	90
Críticas de las injusticias	93
Injusticias y movimientos sociales	97
La economía moral de las injusticias	99
Quién es responsable	103
5. La experiencia social, 107	
La sociedad y la acción	108
– <i>La sociedad</i>	108
– <i>La acción social</i>	110
Las correspondencias debilitadas	112
– <i>Desigualdades múltiples</i>	112
– <i>La socialización perturbada</i>	114
– <i>Los paradigmas de la acción</i>	114
La experiencia social	116
– <i>La integración social</i>	117
– <i>La estrategia</i>	118
– <i>Subjetivación</i>	121
Qué hacen los actores	124
Formaciones sociales	126
Epílogo	131
Referencias bibliográficas	137

Introducción

Los estudiantes nacidos en los años posteriores a la Liberación, por lo general, descubrieron la existencia de la sociología cuando ésta se despojaba de la influencia de las enseñanzas de la filosofía.¹ Sin embargo, la sociología no era una disciplina incipiente, algunos nombres de sociólogos ya eran conocidos entre un público cultivado porque esta disciplina hablaba del avance de Francia hacia una modernidad vivida de manera relativamente optimista, una vez que se hubo cerrado el capítulo de la guerra de Argelia, en 1962, y en un período en que la confianza en la técnica, la ciencia y el desarrollo era cada vez más evidente, dado que el nivel de vida aumentaba de forma regular. En ese mismo período, la apertura de los estudios secundarios y superiores a nuevos estudiantes no afectaba de manera flagrante al valor social de los diplomas. Obviamente, las desigualdades sociales se consideraban escandalosas, el gaullismo se hacía cada vez más pesado a una gran parte de la juventud, y los estudiantes de sociología eran casi, naturalmente, de izquierdas. La sociología se definía a la vez

1. Los primeros cursos de sociología se abrieron en 1958; hasta entonces, la sociología se enmarcaba en un certificado de moral y sociología incluido en el currículo de filosofía.

como un pensamiento especulativo de tipo «filosófico» y como una disciplina positiva arraigada en los hechos, de modo que no podía atraer a quienes no se sentían ni lo suficientemente filósofos como para preparar la «agrégation»* ni lo suficientemente científicos como para seguir los estudios de ciencias «duras». Atraía, sobre todo, a quienes pensaban más o menos de una forma confusa que esa disciplina podía cumplir un papel en la vida social. Más allá de que se pueda decir qué ha motivado a una persona a tomar tal o cual decisión, independientemente del azar de los encuentros y las necesidades inconscientes de los itinerarios, me parece que fue esa combinación de razones la que me condujo hacia la sociología.

Desde el punto de vista de un estudiante de provincia, alejado de los dos grandes personajes que dominaban la Sorbona, Aron y Gurvitch, la sociología se me presentaba como un conjunto relativamente heteróclito, formado de corrientes entre las cuales parecía posible circular. La primera era la de la sociología norteamericana, percibida como la garantía de una sociología profesional y científica. Merton, Parsons, Riesman, Dahrendorf (este último, alemán) eran las grandes figuras de esa sociología funcionalista que acompañaba la lectura de los «padres fundadores», Durkheim, Marx, Tocqueville, Weber (en ese momento, Simmel era poco conocido). Los grandes antropólogos también formaban parte de esas figuras intelectuales: Benedict, Kardiner, Mauss, Malinowski y, por supuesto, Lévi-Strauss; cada uno de ellos subrayaba, a su manera, algunos principios esenciales de la sociología tal como entonces la entendían los estudiantes: el dúo tradición/modernidad es fundamental; las sociedades y las culturas son sistemas; hay una fuerte continuidad entre la cultura, la sociedad y la personalidad social.

La segunda fuente, poco presente en la universidad, pero ampliamente dominante en el mundo de las ideas, era el marxismo. ¿Cómo

no dejarse impresionar por Sartre, quien definía el marxismo como un «límite insuperable» del pensamiento social y, más trivialmente, por la influencia intelectual del partido comunista, aun cuando el Partido denunciaba entonces la sociología por ser una «ciencia burguesa»? Por otra parte, Aron no dejaba de hablar del marxismo, mientras escribía en *Le Figaro*. De modo que numerosos estudiantes iban forjándose una cultura marxista, coqueteando con la izquierda y la extrema izquierda, que eran como universidades paralelas.

Debo confesar, sin embargo, que esas dos maneras de ingresar en la sociología no me parecían profundamente incompatibles por dos grandes motivos. El primero era que la sociología, preocupada por erigir su legitimidad, daba gran importancia, por lo menos en Burdeos, al aprendizaje de los métodos estadísticos y de las técnicas de encuesta inspiradas, sobre todo, por la sociología de Lazarsfeld (1965). Desde ese punto de vista, podíamos pensar que esos métodos, como el análisis de covarianza derivado del *Suicidio* de Durkheim y los preceptos del *Métier du sociologue* [Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 1968],² formaban una base técnica independiente de las orientaciones ideológicas de la sociología. Sólo después de Mayo del 68 la sospecha crítica apuntará más radicalmente a los métodos en sí.

El otro motivo para no volverse esquizofrénico en un entorno tan dividido residía, sin duda, en el hecho de que la mayoría de los estudiantes y sus maestros compartían, sin ser demasiado conscientes de ello, una representación de la sociedad francesa como sociedad industrial. Prácticamente no había dudas de que esa sociedad era un conjunto nacional homogéneo, donde el único escándalo de la inmigración era el de los tugurios y la explotación de los obreros especializados de Renault. Aun cuando se pudiera hablar del número de clases sociales y de la naturaleza de la conciencia de clase, no cabía duda de que vivíamos en una sociedad de clases y de que lo único que

* Nombre con que se conoce el examen competitivo de alto nivel para la selección de profesores en Francia (N. de la T.).

2. Las referencias entre corchetes remiten a la bibliografía que se encuentra al final del libro.

en verdad contaba era el movimiento obrero. Además, se daba por descontado que esa sociedad se modernizaba por la cultura de masas analizada por Morin, por la burocracia a la que Crozier dedicaba sus primeros libros, por el fin del campesinado descrito por Mendras y por las transformaciones mismas del mundo del trabajo estudiadas por Touraine. Esa visión de la sociedad francesa podía alimentar disputas, pero en verdad unificaba la sociología más de lo que la dividía, sobre todo porque el mundo de los sociólogos profesionales era relativamente limitado y, demográfica y culturalmente, bastante homogéneo. La mayoría de los sociólogos franceses que contaban tenían menos de 40 años, se habían formado con los mismos maestros, Aron y Friedmann (George), sobre todo. Muchos de ellos desempeñaban su cometido en el Centro de Estudios Sociológicos ubicado en la calle Cardinet, en París.

En el pasado, no más que hoy, la sociología en los años sesenta no estaba alejada de la sociedad. Por lo que respecta a su relación con la sociedad francesa, podríamos hablar de una suerte de unidad en conflicto. Unidad sobre la definición de la sociedad industrial y sobre algunos valores modernos; conflictos sociales importantes pero institucionalizados que terminaban, la mayor parte de las veces, en soluciones de compromiso vividas como avances. En el pensamiento social, de una suerte de funcionalismo latente —es decir que mejor no mencionarlo—, se desprendían versiones conservadoras y versiones de izquierda, querellas sobre la cultura de masas y el papel representado por la técnica, por ejemplo, pero no formaban parte del mismo relato de la integración social y la modernidad. Para los estudiantes, cuya formación era más aleatoria y menos profesional que hoy en día, ese mundo era relativamente cómodo. Aunque no imaginaban llegar a ser un día sociólogos profesionales, pensaban que la sociedad les daría un lugar aceptable y que llegarían a ser adultos más rápido que hoy, al casarse y comenzar a trabajar más temprano. Si la generación del *baby-boom* tuvo algún privilegio, no fue su nivel de consumo ni su libertad, sino su confianza en el futuro.

No es el deseo de este autor caer en la tentación autobiográfica más que en la medida en que lo exijan la presentación de algunas búsquedas y de algunas ideas, y la descripción de una manera de ejercer el oficio de sociólogo, inscribiéndolo en la historia de los últimos cuarenta años. Por ello he tratado de mezclar los temas de investigación que me han ocupado con la cronología de los debates y los problemas sociales de los últimos cuarenta años. No es más que una manera subjetiva de practicar la sociología de la sociología.

1

Los movimientos sociales

La sensación de coherencia relativa de la sociología que aprendimos en la universidad de Burdeos, en particular con Boudon, Birnbaum y Chazel, sin duda se desprende de una doble ilusión. En primer lugar, de un efecto de desconocimiento que no se podría reprochar a un principiante y, más aun, al deseo de todo estudiante de volver compatibles sus aprendizajes y sus lecturas a fin de no desesperarse de entrada. Con la perspectiva de hoy, los años anteriores al Mayo del 68 se perciben casi inevitablemente como los de una sociedad sumamente integrada, incluso por sus conflictos, y relativamente soportable cuando el crecimiento y la apertura de la universidad a los que, como yo, formaron la primera generación de un linaje familiar que pudo acceder a ella, prometían un futuro mejor. Esos años también fueron los de la liberación de las costumbres, la cultura juvenil y la autonomía personal; pero los períodos de liberación sin duda son más excitantes que los períodos de libertad establecida.

Mayo del 68 será como una piedra arrojada en un mar demasiado calmo; varias fracturas se dejarán ver tras el calor del acontecimiento.

Hubo, primero, una importante huelga obrera en gran medida espontánea, anunciada por conflictos como el de Dassault, en 1967, que concluyó con los acuerdos de Grenelle y con una recuperación absolutamente espectacular de los salarios. Luego, toda una familia izquierdista, trotskista y maoísta se colocó en el centro de la escena. Desde hacía un tiempo, yo formaba parte de ese mundo pero, paradójicamente, Mayo del 68 me separó de él. En realidad, yo me sentía de extrema izquierda, porque, al igual que muchos estudiantes, me preguntaba cómo ubicarse a la izquierda en un contexto donde no parecía posible estar cerca de una SFIO (Sección Francesa de la Internacional Obrera) muy desacreditada por la guerra de Argelia o de un partido comunista profundamente estalinista y totalmente solidario con una Unión Soviética cuya naturaleza totalitaria no podía ignorarse, a menos que uno quisiera ser ciego. Pero, cuando la extrema izquierda se dejó llevar por el impulso del 68, dejé de tolerar sus prácticas sectarias e ideológicas, dejé de apoyar un movimiento obrero sin obreros, obsesionado por la construcción de una vanguardia que hablara en nombre de un pueblo mudo, ya que seguía estando alienado. No soporté más las máquinas de «reducir las disonancias» por las que todo se había puesto en juego entre 1905 y 1940, entre el *¿Qué hacer?* de Lenin y el asesinato de Trotski. Ser militante significaba pegar afiches, defender la correcta interpretación de los clásicos del marxismo-leninismo y denunciar las «traiciones» de los estalinistas, de los socio-traidores y de los demás grupos de extrema izquierda. Mayo del 68 dio origen a movimientos culturales que incitaban a cambiar la vida «aquí y ahora». Como gran parte de la generación estudiantil, me dejé llevar por esa ola liberadora, pero seguía teniendo una cabeza demasiado «política» para creer que comunidades neorrurales ejemplares podrían cambiar el mundo.

En el fondo, tenía simpatía por el movimiento, pero no me sentía adherido a sus ideologías. Formaba parte de él, pero desconfiaba, y esa actitud nunca más me abandonaría. ¿Viene de más lejos, en mi historia, de un padre sindicalista y escéptico? No lo sé. ¿Es sana? ¿No

lo es? En todo caso, no es cómoda, ya que suele provocar que uno se indigne por todo y no participe de los entusiasmos colectivos, lo que le convierte en un poco sospechoso. Pero está claro que esa relación con la vida social, que me llevaba a compartir causas sin dejarme engañar por ellas, forjó en forma duradera mi actitud sociológica e intelectual. Por ello, casi naturalmente, después de haber defendido mi tesis en Burdeos [Dubet, 1973], cuando trabajaba en una asociación de prevención antes de ser designado maestro asistente, me acerqué a Touraine porque era el sociólogo de la sociedad postindustrial y de los movimientos sociales, y porque me parecía «comprometido» sin apegarse a las ideologías del momento y a las modas intelectuales de entonces.

La sociología después del 68

La necesidad de elegir parecía imponerse en un período en que la sociología francesa iba constituyéndose en escuelas que podían identificarse de manera bastante clara y cuyas afirmaciones teóricas más importantes se publicaron en el transcurso de unos pocos años, en particular Boudon [1973], Bourdieu [1972], Crozier [1977] y Touraine [1973]: «el grupo de los cuatro» de la sociología francesa.

Sin embargo, la corriente intelectual más influyente, aquella en la que se inscribía la mayoría de los jóvenes investigadores y tesisas, era el marxismo estructuralista encarnado por Althusser, Poulantzas y algunos otros. Desde el punto de vista sociológico, proponía una visión de la sociedad pensada como un sistema cerrado de dominación en el que la ideología dominante englobaba la totalidad de las instituciones convertidas en «aparatos ideológicos del Estado», y donde la acción estaba encerrada en un determinismo sin fracturas. Por ello, la sociología se dedicaba a denunciar las astucias mediante las cuales el sistema impone su orden, lo que muchos repetían con voluptuosidad. En efecto, esa postura inmediatamente colocaba a los investi-

gadores en una posición de dominio, ya que se identificaban con el sentido oculto de los mecanismos sociales y de la historia, sin que les incomodaran demasiado los hechos, los sentimientos y las ideas de los actores reducidos a no ser más que apoyos de las posiciones. Esa postura de «ruptura epistemológica» podía dar la sensación de tener una influencia total en la sociedad. Ese «hiperfuncionalismo» en ocasiones era cruzado por el pensamiento de Foucault, que también contribuía con el mismo trabajo de denuncia de las disciplinas y del control social; bastaba con afirmar que el reino de la razón y el del capitalismo eran una sola y única cosa. Ésa no era la posición de Foucault, pero con mucha frecuencia así fue interpretado. La influencia de ese pensamiento fue tan significativa que incluso los que éste denunciaba como engranajes de la opresión solían reconocerse en él. Así sucedía, por ejemplo, con los trabajadores sociales que recibieron con entusiasmo un número que les dedicaba *Esprit* [1972], donde se les consideraba perros guardianes del orden burgués. La fuerza de ese discurso residía en que su apropiación parecía ser la única manera de escapar a las leyes que denunciaba. Sin duda, es el mismo encanto que se ejerce hoy en los estudiantes de secundaria y en los que empiezan a estudiar sociología convencidos de que es una suerte de ciencia de las desigualdades sociales que les da los medios de denunciar sus mecanismos, al mismo tiempo que los dota de una clarividencia que devela el sentido profundo de las conductas sociales frente al que los individuos estarían necesariamente ciegos.

Durante ese período, la sociología de Bourdieu y de Passeron, así como la de Baudelot y Establet [1971], compartían muchos temas críticos, al tiempo que se inscribía claramente en la tradición sociológica clásica. En un texto destacable, *Esquisse d'une théorie de la pratique* [1972], Bourdieu no se abocaba tanto a negar la subjetividad de los actores como a retraerla a posiciones y marcos culturales articulados en torno a la noción de *habitus*. Se basaba en tres fuentes: Durkheim, en lo relativo a la objetividad de los hechos sociales; Marx, para explicar la estructura social y la dominación objetiva; Weber, para

recaltar el hecho de que la acción siempre está asociada a significados culturales y a bienes simbólicos. El Bourdieu de esos años fue un sociólogo mucho más clásico de lo que suele percibirse, al tiempo que dio a su sociología una dimensión crítica profundamente inscrita en las corrientes del período. Y, además, Bourdieu y Passeron produjeron una obra propiamente sociológica, algunos de cuyos textos fueron considerados «clásicos». Habían realizado actividades de campo, trabajado con estadistas, introducido a sociólogos como Bernstein, Goffman y Hoggart, transformando de ese modo un clima ideológico en prácticas sociológicas positivas.

Del otro extremo, en esa época considerado el de la derecha, se construía poco a poco una teoría de la elección racional que rompía también con la sociología clásica de la década anterior. Boudon [1973] analizaba las desigualdades en la enseñanza y la movilidad social en esos términos, y proponía una alternativa sólida a las teorías más o menos manifiestas de la reproducción y los aparatos ideológicos del Estado. Boudon continuará con esa orientación hacia una sociología cognitiva y una sociología de las normas. Inspirados en March y Simon, Crozier y Friedberg [1977] aplicaban el paradigma de la elección racional a la sociología de las organizaciones y las políticas públicas. Ellos también estaban creando una escuela cuyos trabajos tendrán una fuerte influencia en el análisis y las prácticas de la acción pública y en la administración de las grandes organizaciones. En ambos casos, la fuerza de esa perspectiva reside en que abre y «reconstruye» el racionalismo utilitarista aplicándolo a objetos que no pertenecen *a priori* a temas tradicionales de la economía. Al mismo tiempo, en ambos casos, la concepción del sistema social se transforma; ya no se trata de una capa de determinismos, sino de un juego generado por las prácticas y las creencias racionales de los actores, juego que a su vez determina sus prácticas.

Con *Production de la société* [1973] y las obras precedentes sobre Mayo del 68 y la sociedad postindustrial [1969], Touraine proponía una teoría general de la sociedad basada en el concepto de historici-

dad: las sociedades actúan sobre sí mismas por medio de movimientos sociales que se disputan la definición y el control de las orientaciones culturales comunes. Si toda la vida social no puede analizarse directamente en esos términos, el papel de la sociología consiste en descubrir esos conflictos y esos retos más allá de las formas más organizadas y estables de la acción. Tras esas obras sobre la conciencia obrera, Touraine distingue los movimientos reivindicatorios, las protestas democráticas que apuntan a la institucionalización de las demandas sociales, y los movimientos sociales propiamente dichos que luchan por el control de los modos de inversión y desarrollo. En mi opinión, en esos años, Touraine encarnaba el encuentro de una sociología clásica y de una filiación marxista más sensible a la conciencia de clase y a los conflictos que a los meros mecanismos del capitalismo.

Evidentemente, sería ridículo reducir la sociología francesa a ese juego de cuatro o cinco, donde parece construirse una clasificación. Se ha exigido a varias generaciones de estudiantes de sociología que comenten esos debates y que adopten una posición, mientras los departamentos de sociología que por entonces se multiplicaban en las universidades se formaban a menudo en torno a un pensamiento localmente hegemónico. Sin embargo, las posiciones elegidas por los jóvenes investigadores fueron más pragmáticas, determinadas por la naturaleza de sus objetos de investigación más que por opciones estrictamente teóricas. La sociología de la cultura y de la educación se ha inspirado en gran medida en Bourdieu; la de la movilidad social y la elección racional estuvo dominada por el pensamiento de Boudon; la sociología de las organizaciones y la acción pública se situó bajo la influencia de Crozier, mientras que la sociología de los movimientos sociales recibió la influencia de Touraine. En la década de los ochenta, las cartas volverán a mezclarse.

Más allá de los juegos de las escuelas y las estrategias que los alimentan, me parece que esa difracción del campo sociológico no puede comprenderse independientemente de los retos y los conflic-

tos por los que atravesaba la sociedad francesa en la década de los setenta. Quienes pensaban en términos de sociedad industrial y de dominación «total» hacían como si los cambios no fueran más que ilusiones o extensiones de la dominación capitalista; describían entonces la situación francesa como una crisis pasajera o como una nueva etapa de las «contradicciones» del capitalismo. Quienes se centraban en el actor y su racionalidad se apartaban de esa imagen funcionalista de la sociedad industrial y pensaban que ingresábamos en una sociedad claramente menos estructurada, en la que los sistemas sociales se concebían como estados más o menos estables generados por la suma y la combinación de las estrategias individuales que se despliegan en varios ámbitos. Para hablar en el idioma de hoy, ingresábamos en una sociedad individualista y liberal. En cuanto a Touraine, afirmaba que la crisis de la sociedad francesa revelaba el paso de un tipo de sociedad a otro. Evidentemente, yo me sentía más cercano a ese escenario, porque se separaba de un funcionalismo crítico que me parecía agobiante y porque me permitía vincular mi gusto por la sociología de campo a mi interés por la vida social más «caliente».

Los nuevos movimientos sociales

Cuando, en 1975, conocí a Touraine, al cursar su seminario en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, él tenía en mente un amplio programa de estudio de los nuevos movimientos sociales. Para Touraine, esos movimientos (ecologistas, estudiantiles, feministas, regionalistas) no eran nuevos sólo porque la impronta del movimiento obrero los hubiera reducido hasta entonces a poca cosa o a anexos y «frentes secundarios» del movimiento central. Esos movimientos eran considerados nuevos por su naturaleza misma, pues eran los síntomas de la formación de una sociedad postindustrial, como el movimiento obrero, un siglo antes, había puesto al descubierto la natu-

raleza de la sociedad industrial emergente. Si se piensa que una sociedad se define por orientaciones culturales y relaciones sociales —en la sociedad industrial se trataba de la técnica, del progreso y de los conflictos organizados en torno al trabajo—, esa hipótesis debería probarse en relación con las formas emergentes de acción colectiva que Francia veía nacer después de la conmoción del 68 y, más aun, en la ola de protesta y contracultura norteamericana y de otros países occidentales, en el momento en que la disidencia soviética hacía añicos las últimas ilusiones sobre el «mundo nuevo».

Se trataba de saber si las nuevas luchas cuestionaban a las clases dirigentes tecnocráticas que controlaban la información, la técnica y los modos de vida o si, por el contrario, constituían una oposición al capitalismo y al Estado que se suponía era su servidor. Se trataba de saber, asimismo, si esos movimientos no eran «simples» movilizaciones de modernización social y cultural que intentaban incluir nuevos temas en la agenda política sin por ello cuestionar una nueva forma de dominación social, como afirmaban la mayoría de las teorías de la movilización de los recursos que, en gran parte, basaban sus análisis en el movimiento negro norteamericano en favor de los derechos cívicos, que privilegiaba la institucionalización democrática de una lucha, más que el cuestionamiento de un modelo de sociedad.

Para hablar de nuevos movimientos, también era necesario que los actores aceptaran nuevos desafíos definidos en términos de identidad, cultura, consumo y relaciones con la naturaleza. Desafíos que el movimiento obrero consideraba secundarios y a los que no podían responder los trabajadores solos. En otras palabras, ¿podríamos analizar esas luchas sociales como movimientos sociales, como movimientos de clases, cuando las clases en cuestión ya no eran las de la sociedad industrial, sino grupos más imprecisos, más fragmentados en experiencias particulares, las que los actores oponían justamente a las nuevas formas de dominación?

Esa hipótesis estaba lejos de ser evidente en una sociedad donde se enfrentaban los intentos de modernización giscardianos y una iz-

quierda agrupada en torno al «programa común» de gobierno basado en las cuestiones más tradicionales de la izquierda. Además, aunque pudiéramos esbozar la hipótesis de que esos movimientos sociales eran nuevos, había que admitir que hablaban la lengua «izquierdista», la lengua más dura del movimiento obrero y que, en el mejor de los casos, eran como esos revolucionarios franceses que ingresaban en otro mundo sintiéndose héroes antiguos. Por último, nuestros aliados potenciales eran bien débiles; sólo una parte de la «segunda izquierda» y de la CFDT (Confederación Francesa Democrática del Trabajo) podía comprendernos... y aun así.

No sólo no era evidente, sino que esa hipótesis era teóricamente audaz, pues no podíamos pensar que los nuevos movimientos sociales salían armados de la nueva sociedad. Debían mezclar varias lógicas, varias «naturalezas» en una sensibilidad radical y una retórica de clase ampliamente dominantes. De modo que había que inventar una técnica de encuestas, una manera relativamente controlada de descubrir los significados de esos movimientos a fin de saber si, entre ellos, uno era el de los nuevos programas que buscábamos. Como no todo lo que se mueve es un movimiento social, era necesario saber si había un movimiento social en lo que se movía.

La intervención sociológica

Cuando Alain Touraine nos seleccionó, a Zsuzsa Hegedus, a Michel Wierviorka y a mí, en el Centro de Estudio de los Movimientos Sociales, fabricamos un método, la intervención sociológica, del que debo decir algunas palabras pues para mí hoy cuenta más que la propia teoría de los nuevos movimientos [Touraine, 1978]. En lugar de describir movilizaciones y registrar opiniones, deseábamos descubrir significados y probar su consistencia ante los actores de que se trataba. Al principio, Touraine propuso trabajar con grupos de militantes

para comprender la dinámica de las relaciones entre diversas tendencias y, sobre todo, para lograr que los individuos participaran en un trabajo de reflexión sobre sí mismos y sobre su acción. Pero lo que caracteriza a los militantes y las organizaciones que los agrupan es producir discursos ideológicos muy estructurados que «resisten» fatalmente toda interpretación de los sociólogos. Por otro lado, la mayoría de las veces, los sociólogos analizan esos discursos como corpus de textos independientemente de la manera en que los actores les den sentido. Para identificar niveles de significado y lógicas de acción, era necesario «romper» con esos discursos e invitar a los actores a reaccionar con nuestras propias interpretaciones sociológicas.

Decidimos estudiar esos movimientos formando grupos de militantes comprometidos en diversos niveles en la misma lucha. Pero, para que los discursos no se cristalicen y no se encierren sobre sí mismos, la intervención sociológica los somete a tres grandes estímulos. El primero es el debate interno de los militantes que no pueden desarrollar sus orientaciones sin entrar en conflicto con otros. Sin embargo, ese foro no es suficiente, y los sociólogos invitan a los militantes a discutir con sus adversarios. Por ejemplo, no basta con saber qué piensan los militantes contrarios a la energía nuclear; se necesita saber también qué argumentos utilizan frente a dirigentes de la EDF (Electricidad de Francia) o a militares que defienden el uso de la disuasión nuclear. Así se crea y se mide una distancia entre los discursos y las relaciones sociales «reales», distancia que conduce a los militantes a reflexionar sobre su propia acción. La mayor originalidad de la intervención sociológica no reside sólo en la organización de esos debates y en la duración del trabajo de los grupos —varias decenas de horas de discusiones—, sino en el propio papel de los investigadores que analizan los debates y el trabajo de los grupos, y que proponen a los actores sus propias interpretaciones. Al colocarse en el punto de vista de la hipótesis relativa a la formación, o no, de un nuevo movimiento social, someten sus análisis a los actores y les piden que reaccionen. Mientras que la mayoría de los manuales de me-

todología insisten en la neutralidad del investigador, a quien se le identifica con una simple máquina de grabar, lo más discreta posible, aquí el investigador participa de un análisis sociológico con los actores después de llevar a cabo largos debates.

El término «intervención» debe considerarse en su sentido más fuerte, y se debe reconocer que esa herramienta metodológica ha adquirido a contrapelo hábitos profesionales preocupados por la «ruptura epistemológica» y el objetivismo. El investigador inicia una larga relación con los actores y hace de esa relación el objeto central de su análisis. Por supuesto, esa relación misma debe objetivarse, lo que no significa que se objetive al que se estudia. Esto supone multiplicar los grupos de investigación a fin de asegurarse de que la estabilidad de las observaciones supere la singularidad de los individuos y de los grupos. De la misma forma, es importante recomponer los equipos de investigadores para que sus ideas o su personalidad también queden bajo control. Cuando se obtienen los mismos «hechos» a partir de grupos e investigadores diferentes, es posible pensar que esos «hechos» son lo suficientemente consistentes para resistir las hipótesis de los investigadores. No nos sentiremos decepcionados en ese aspecto, ya que si bien hemos observado rastros de nuevos movimientos en las luchas estudiadas, no hemos hallado el nuevo movimiento que esperábamos. Se habría podido sospechar que la intervención sociológica era una suerte de predicción creadora más o menos manipuladora, incluso una especie de terapia de grupo, pero la experiencia ha demostrado más bien lo contrario. El planeta que buscábamos no dejaba ver, cuando mucho, más que las huellas de algunos asteroides.

Una serie de investigaciones

De 1976 a 1982, Hegedus, Touraine, Wieviorka y yo trabajamos intensamente y recorrimos miles de kilómetros para estudiar una serie

de luchas sociales más o menos «nuevas».³ Ése fue, sin duda, uno de los períodos más felices de mi vida a causa de la intensidad del trabajo, del espíritu de «grupo» que nos impulsaba y porque el interés por la sociología y la pasión por la vida social se mezclaban por completo. La sociología se parecía a una aventura, y debo a Touraine el hecho de haberla compartido con nosotros.

Las luchas estudiantiles

Tras una larga movilización estudiantil en 1976, formamos dos grupos de militantes, en Burdeos y en Amiens: largas discusiones, encuentros con dirigentes, empresarios, estudiantes de «base», responsables universitarios, sindicalistas... [Touraine *et al.*, 1978]. La cuestión era establecer si ese movimiento estudiantil podía considerar que el saber y el conocimiento podían representar desafíos para las luchas sociales, si los estudiantes podían recurrir a la constitución de una experiencia autónoma contra una gestión rutinaria y burocrática de la universidad y si, además, apelaban a la creación de verdaderas universidades en Francia, país donde esas instituciones siempre han ocupado un lugar secundario a pesar de la explosión de la demografía estudiantil de las décadas de 1960 y 1970. Pese al esfuerzo de los investigadores por defender esa hipótesis, se hizo evidente que los militantes de nuestros grupos eran más los testigos de una crisis de la universidad que los portadores de un verdadero proyecto. Sobre esa crisis del funcionamiento universitario, anfiteatros masivos, posibilidades laborales variables al terminar las carreras, distancia con respecto a los docentes, los estudiantes proyectaban una representación revolucionaria y obrerista de los movimientos sociales. La ciencia y la cultura no podían ser un reto, ya que estaban en las manos de una burguesía todopoderosa y, de hecho, los estudiantes se veían

3. Dejamos el Centro de Estudios de los Movimientos Sociales para crear el Centro de Análisis e Intervención Sociológica en 1981, dirigido por Touraine, luego por Wiewiorka. En 1992, se instaló una sucursal de ese centro en Burdeos.

impulsados a defender la universidad más tradicional contra reformas a las que se les atribuía el hecho de poner la universidad al servicio del capitalismo, cuando en realidad el empresariado prestaba poca atención a numerosas formaciones, pues prefería acercarse a las escuelas y a los IUT (Institutos Universitarios de Tecnología). En lugar del nuevo movimiento social, lo que observamos fue más bien la crisis universitaria, tal como evidenció el Mayo del 68, crisis asociada a un izquierdismo tanto más radical cuanto que la influencia de los grupos de extrema izquierda iba decayendo, lo que acentuaba las maniobras en las asambleas generales y el carácter puramente ideológico de los debates. De esa investigación no surgieron ni retos ni una relación social autónoma y propia del movimiento estudiantil; a veces sólo quedó de ella la amargura de los militantes cuyo suelo ideológico se deshacía cuando observaban, por ejemplo, que eran los mejores aliados de los docentes más conservadores y que la producción intelectual y científica tenía lugar muy lejos de ellos. Desde esa época, ya no se puede decir que ese análisis pesimista haya sido desmentido. Por el contrario, el sentimiento de crisis de la universidad se acentuó, y el temor de no encontrar un lugar de trabajo al terminar los estudios, asociado a una crítica política general, fue en aumento, a expensas de las luchas que pedían la transformación interna de las propias universidades. Esto no quiere decir que esas luchas no sean importantes; basta con observar el retroceso de los gobiernos sucesivos frente a las movilizaciones estudiantiles para convencerse de lo contrario, pero de todos modos no son lo que entonces llamábamos movimientos sociales.

Las luchas antinucleares

Con el movimiento antinuclear [Touraine *et al.*, 1980], *a priori* estábamos mucho más cerca de nuestra hipótesis, ya que la crítica de la industria nuclear era la de las tecnoestructuras públicas, en gran medida, y no la del capitalismo propiamente dicho. Por otro lado, la de-

fensa de la naturaleza o, más exactamente, de su control por parte de los ciudadanos era, a todas luces, un reto considerable que prometía cobrar mayor amplitud. Los grupos formados en París y en Grenoble, y los debates organizados en otras partes, como en La Haya, confirmaron esas hipótesis. Pero mostraron, a su vez, que esos principios estaban lejos de la formación de un movimiento organizado. La ecología radical propugnada por comunidades ejemplares invitaba a muchos militantes a rechazar la ciencia en lugar de hacerla ingresar en el juego democrático, mientras que otros combatían al Estado más que a una nueva clase dirigente. Se creaba entonces una gran distancia entre las resistencias locales contra la implantación de equipamiento y de industria, y un movimiento de protesta general. Por último, los militantes estaban muy divididos en relación con la cuestión de sus alianzas políticas. Tuvimos que reconocer que si bien existían los elementos de un nuevo movimiento social, éste tenía grandes dificultades para encarnarse en una organización y una estrategia política. Treinta años más tarde, las cosas no han cambiado mucho: la conciencia y la sensibilidad ecológicas se impusieron en numerosos países sin que por ello naciera un movimiento social a la medida de esos retos. Salvo la Alemania de la década de los ochenta, donde los Verdes eran más pacifistas que ecologistas, los movimientos ecológicos no están a la altura de esos retos. Dichos movimientos están dispersos en numerosas organizaciones, grupos y ONG que, a su vez, están divididos entre fundamentalistas y políticos, y tal vez creímos demasiado que las luchas ecológicas incipientes en los años setenta recorrieran, a su manera, el camino trazado por el movimiento obrero un año antes.

Lucha occitana

Como soy del sudoeste y me siento un poco occitano, se me encargó iniciar una intervención sociológica [Touraine *et al.*, 1981] sobre el movimiento occitano que, en esos años, parecía transformarse en mo-

vimiento social. Una nueva generación de militantes quería romper con la defensa tradicional de las lenguas regionales, vinculando esa afirmación cultural a las luchas económicas contra el cierre de fábricas y, sobre todo, a las luchas de los viticultores del sur. Lo que podía ser considerado como novedad en esa movilización era la voluntad de apelar al desarrollo contra el sistema formado por la alianza del centralismo y los notables locales. Una identidad cultural podía convertirse en agente de desarrollo y de conflicto, como ocurría, de una forma democrática, en Cataluña y, de una forma mucho más violenta, en el País Vasco español. No fue fácil realizar esa investigación, debido a la oposición de los intelectuales del movimiento a los investigadores «parisinos», lo que para mí no dejaba de ser irónico. Sin duda, fue allí donde las conclusiones del trabajo elaborado con grupos de Carcasona, Montpellier, Toulouse y Limoges se alejaron más de nuestras hipótesis. La defensa de la lengua y de la economía se cruzaron, pero nunca se articularon del todo. Y lo que era «peor», los viticultores eran menos regionalistas que defensores decepcionados del Estado nacional, que parecía abandonarlos. El tema nacionalista no dejó de desgarrarse entre nacionalistas y regionalistas y, para muchos, la defensa de la enseñanza de la lengua de Oc era el único objetivo de la lucha. Desde entonces, el Estado se ha descentralizado, pero el sueño del movimiento ya no existe. Las luchas económicas y las defensas culturales retomaron su camino, pero cuando ese tipo de reivindicación no subsiste, como en Córcega, se articula en torno a la violencia y el nacionalismo. Pero sería muy difícil hablar de nuevos movimientos sociales en ese caso.

Durante ese período, se esbozó una investigación sobre el feminismo, pero tropezamos con dificultades debidas tal vez a nuestras hipótesis y al radicalismo de algunos grupos que se negaban a ser investigados por hombres. Ese rechazo de la alteridad nos parecía incompatible con el método. Más tarde, Touraine retomó ese proyecto.

Si, a la manera de Popper, se define un proyecto científico por el hecho de que las hipótesis sean «falseables», nuestros estudios sobre los nuevos movimientos sociales son más bien tranquilizadores: no hallamos realmente los movimientos que buscábamos. En todo caso, no los hallamos con la forma que esperábamos. Si se piensa que una buena investigación debe permitir anticipar evoluciones, si no hechos, la historia de los movimientos que estudiamos con tanto cuidado y energía no ha desmentido por completo nuestras conclusiones de entonces. Los nuevos movimientos (podemos pensar hoy en las movilizaciones antiglobalización), sin duda, se han dispersado en un conjunto de tendencias y de lógicas que van desde la crítica antisistema hasta los movimientos de oposición sin que su punto de equilibrio nunca llegue a estabilizarse y sin que hallen una expresión política capaz de imponerse como un rival. Pero ese juicio sociológico no es una medición del peso histórico de esas luchas, menos aun un juicio moral. Esos movimientos estaban más fragmentados y eran más radicales de lo que pensábamos entonces, y sus demandas fueron institucionalizándose con rapidez. En el fondo, muchos de ellos terminaron por imponer sus cuestiones sin transformarse en organizaciones poderosas y sin que la izquierda se convirtiera realmente en su ligazón política. La ecología es reconocida como un reto central, la condición femenina también, sin que esos retos sean la lucha de movimientos «poderosos y organizados», por lo que se reproduce de algún modo la historia del movimiento obrero que era más o menos conscientemente nuestra referencia oculta.

Volver a los obreros

El sindicalismo obrero

Desde el inicio del programa de investigación sobre los nuevos movimientos sociales, Touraine había pensado que tendríamos que es-

tudiar el movimiento obrero al que había dedicado casi veinte años de su trabajo. Por supuesto, no se trataba de saber si ese movimiento se convertiría en un «nuevo movimiento social», sino más bien de ver cómo se recomponía en un contexto económico y social marcado por el declive de la sociedad industrial [Touraine, Wieviorka *et al.*, 1984].

Para ello, formamos varios grupos de militantes sindicales en sectores relativamente bien definidos: siderúrgicos en Lorraine, químicos en Lyon, ferroviarios en Périgueux, obreros especializados e informáticos en la región parisina. También formamos grupos de dirigentes en Lorraine y en la industria química de Lyon. Debemos reconocer que esa investigación estuvo dominada por la nostalgia, cuando la izquierda acababa de llegar al poder. En todos los medios donde trabajamos, los militantes tenían la sensación de encontrar grandes dificultades y ver debilitada la conciencia de la clase obrera. Las comunidades de clase estaban erosionadas o prácticamente destruidas por la ola de desindustrialización que afectaba a grandes sectores. Los militantes se quejaban de la decadencia de los valores industriales, de la desaparición de los «modelos» comunistas y, sobre todo, de una transformación del capitalismo que alejaba al «verdadero» patrón de la dirección de la empresa. Nostalgia porque, si bien ese universo se agotaba, la condición obrera seguía siendo difícil, sobre todo porque los obreros eran las primeras víctimas del desempleo masivo que aparecía, para quedarse, en Francia. Los sindicalistas se sentían encerrados en acciones defensivas y en un fraccionamiento creciente de la clase obrera: algunos estaban protegidos por su estatuto, otros se sentían abandonados; algunos se dirigían hacia el mundo de los técnicos, otros engrosaban las filas de los obreros especializados y los trabajadores precarios. En todo caso, el número de militantes disminuía, y éstos se concentraban en el sector público y en algunas empresas. Ante esa situación, los sindicalistas con los que trabajamos oscilaban entre dos posibilidades. Una era el repliegue hacia los fundamentos de la conciencia de clase, una manera de espe-

rar a que pasara la tormenta apoyándose en algunos bastiones tradicionales. La otra posibilidad era la construcción de políticas sindicales que negociaran protecciones sociales y políticas económicas. Aunque se pueda identificar, en forma muy general, a la CGT con la primera opción y a la CFDT con la segunda, ambas orientaciones estuvieron presentes en todo el movimiento obrero y, al parecer, por algunos años más, mientras que el sindicalismo, a pesar de su debilidad, se siente responsable de un mundo laboral profundamente afectado por las mutaciones del capitalismo.

Solidaridad

En agosto de 1981, comienza en los astilleros de Gdansk la que, sin duda, será una de las huelgas más importantes de la historia. La huelga se extiende por toda Polonia, el partido comunista se ve obligado a negociar con Solidaridad y sólo el golpe de Estado de 1982 reprimirá el movimiento para ofrecer algunos años de supervivencia al régimen. Como no podíamos permanecer alejados de un hecho tan considerable, Touraine, Wieviorka y yo partimos hacia Polonia en enero de 1982 para realizar, con la ayuda de otros sociólogos polacos y francófonos, una intervención sociológica en tres grandes ciudades: Gdansk, Katowice y Varsovia [Touraine, Dubet, Strzelecki y Wieviorka, 1982].⁴ Siento cierto orgullo de haber participado en esa aventura que nos permitió, gracias al apoyo de Solidaridad y de intelectuales comprometidos con el movimiento, realizar la primera encuesta conducida libremente por sociólogos occidentales en un país comunista. Durante esos meses, tenía la sensación de ser, a la vez, un sociólogo y el testigo de un hecho histórico excepcional, que podía

4. Jan Strzelecki había combatido en la resistencia polaca antes de que la derrotaran las tropas alemanas, mientras los soviéticos esperaban el final al otro lado del Vístula. Strzelecki, que por entonces ya era sociólogo, fue asesinado poco después del golpe de Estado de 1981 por delincuentes de los que nunca se sabrá si tenían relación o no con el régimen.

seguir día a día la evolución de una situación que se volvía cada vez más peligrosa con el transcurso de los meses a causa de la amenaza de intervención soviética y del colapso del poder.

Desde el punto de vista sociológico, las cosas estaban relativamente claras. Los militantes obreros se guiaban por tres supuestos lógicos muy integrados al comienzo de nuestra investigación. En primer lugar, una conciencia obrera que se oponía a los dirigentes de las empresas en nombre de las condiciones laborales y los salarios. En segundo lugar, una conciencia democrática que exigía la apertura de un espacio público e institucional que permitiera la expresión de las demandas sociales. Por último, una conciencia nacional que combatía a dirigentes identificados con la dominación soviética. Muy ligadas, esas reivindicaciones terminaron por colocar a la sociedad contra un poder cada vez más ilegítimo y vacío. Nuestra larga intervención sociológica también demostró que, con el transcurso de los meses, esas tres formas de conciencia tendían a distinguirse y a separarse. La conciencia nacional se volvía cada vez más dura y conservadora, a veces antisemita; la conciencia democrática se separaba de un obrerismo cada vez más radical. Pero la fuerza y la convicción de los líderes de Solidaridad basadas en la alianza de los dirigentes obreros, intelectuales liberales y católicos nacionales permitieron evitar la ruptura. Ésta no se produjo sino diez años después, una vez que desapareció el comunismo. La conclusión de esa investigación era obvia: asistíamos al fin de la sociedad comunista; toda una sociedad la había rechazado, y bastaría con el colapso del Imperio para que no quedara nada de ella. Al mismo tiempo, podía verse que las fuerzas del nacionalismo populista y religioso, y las de la democracia liberal, se disputarían la definición de la nueva sociedad. Sin duda, la muerte del totalitarismo y el triunfo de la economía de mercado no eran el fin de la historia.

Durante todos esos años pasados junto a Touraine, comprendí que la sociedad no era reductible ni a un orden ni a un mecanismo de do-

minación. Más exactamente, detrás de las categorías del orden y de su reproducción, basta con tomarse el trabajo de ver que la vida social se construye como un drama, como un conjunto de tensiones, de luchas y de resistencias. Es suficiente con interesarse por los actores para ver que existen, para comprender su acción y su trabajo sobre sí mismos, a fin de forjar una representación creíble de la sociedad.

Si bien estoy dispuesto a aceptar, incluso a utilizar todos los métodos de investigación cuando son adecuados a los asuntos que plantean y a los objetos que construyen, ese programa de investigación sobre los movimientos sociales me convenció de varias cuestiones. En primer lugar, un método de investigación define siempre una relación del investigador con los actores que estudia y, en lugar de negar esa relación o de querer neutralizarla, se la debe considerar como uno de los objetos de la investigación. Ésta no consiste sino en adoptar una postura «subjetivista», pues las intervenciones del investigador, sus cuestiones, sus interrogaciones, sus hipótesis pueden asumirlas los individuos mismos. Si se parte de la hipótesis de que los actores son actores y por ello poseen capacidades de acción y de reflexión, son esas capacidades las que el investigador debe movilizar, en lugar de conferirse un monopolio del sentido que puede serle cuestionado por aquellos a los que estudia, ya que es poco frecuente que lean sus obras o sus artículos. Contrariamente a lo que podría imaginarse, ese tipo de relación resiste mucho más la fuerza teórica del sociólogo que la que consiste, más banalmente, en aplicar una teoría y decir que, si los actores la rechazan, la teoría en cuestión queda justificada, ya que sería normal que los actores resistieran el descubrimiento sociológico. Y si los actores la aceptan, esa teoría queda confirmada, puesto que no habría más libertad que el reconocimiento de la necesidad.

No se puede pensar que la vida social sea una pura construcción subjetiva y que, en ese caso, los sociólogos no puedan más que dar cuenta de la manera en que los actores mismos dan cuenta de esa rea-

lidad. En el extremo opuesto, no se puede pensar que esos actores sean simples soportes de posiciones sociales cuyos discursos y prácticas no serían más que consecuencias mecánicas y programadas. Si bien la comprensión y la explicación son dos operaciones intelectuales diferentes, se debe reconocer que pueden asociarse porque los actores actúan, reflexionan y se interrogan sobre los mecanismos que los determinan. Y como sus cuestiones no son muy diferentes de las que plantean los sociólogos, aun cuando no adoptan el mismo vocabulario, la sociología puede definirse como una forma particular y particularmente controlada de debate social.

2

Los suburbios

En mayo de 1981, el triunfo de la izquierda me llenó de alegría, como si fuera un forofo de fútbol cuyo equipo finalmente resulta vencedor. Pero, al mismo tiempo, pasaba mucho tiempo en Polonia, donde tenían lugar hechos de una naturaleza totalmente diferente y nunca compartí la ilusión lírica del éxito de mi bando. Nunca creí que la luz sucedía a la oscuridad y que el reemplazo de una derecha liberal por una izquierda que, a todas luces, no realizaría su programa iría a cambiar el mundo, aun cuando las leyes favorables a la representación sindical y la abolición de la pena de muerte no eran meros detalles. Para mí, el regreso de la izquierda significaba simplemente que Francia volvía a ser «normal» y que la derecha no era su eterna propietaria. Mi distancia se debía también a la certeza de que la «crisis» social de la que se hablaba por todas partes no era sólo un mal momento que había que pasar antes de que los Treinta Gloriosos retomaran su curso armonioso. Tenía el presentimiento de que si entrábamos en una sociedad postindustrial, no sería sin duda por «arriba», por la vía de los nuevos movimientos sociales y de las transformaciones de la vida política, sino más bien por «abajo» y por caminos

más peligrosos. Después de todo, sólo en las figuritas y en los manuales escolares la sociedad industrial sucedió apaciblemente a la sociedad tradicional; en realidad, esa mutación fue vivida como una larga crisis, como una larga descomposición antes que de la miseria social y urbana hicieran surgir el movimiento obrero y el Estado providencia, antes de que Marx sucediera a Dickens [Thompson, 1988].

Julio de 1981

Algunas semanas después de la elección de François Mitterrand, en julio de 1981, se producen varias revueltas urbanas en el barrio de Minguettes, en Vénisseux. Dichas revueltas se inscribían en el lento ascenso del desempleo de los jóvenes y los problemas de inseguridad, tema sin duda manipulado, pero cuya realidad me parecía absurdo negar, en la medida en que las condiciones de vida se habían degradado mucho en algunos barrios. Por ello, me negaba a ver en esos «rodeos»^{*} simples hechos de delincuencia y, por otro lado, los participantes en las revueltas transformaron su cólera en cruzada moral, al organizar la marcha de los «Beurs» (franceses de origen magrebí), la «marcha por la igualdad y contra el racismo», que atravesó Francia en el año posterior a las revueltas. No había que ser demasiado lúcido, aunque resulta más fácil decirlo hoy, para pensar que esos acontecimientos no eran un hecho delictivo como cualquier otro y que revelaban una transformación profunda de los medios populares y de la inmigración. A mí no me costaba demasiado pensarlo de ese modo, ya que mi tesis de tercer ciclo se refería a los jóvenes de un barrio popular de los suburbios de Burdeos y no me resultaba difícil determinar lo que separaba a los jóvenes participantes de las revueltas de los «pequeños delincuentes» que había conocido diez años antes, cuyos ímpetus se atenuaban, en la mayoría de los casos, con el servicio mi-

^{*} Carreras ilegales con coches robados (N. de la T.).

litar, el trabajo y el matrimonio. Ellos volvían al orden; pero ahora lo que se cuestionaba era justamente ese orden.

Ese problema social también tenía algo excitante en el plano intelectual. Con excepción de un destacable libro de Monod [1971] sobre los «*blousons noirs*» (expresión con que se designaba en esa época a los jóvenes delincuentes porque solían llevar chaquetas de cuero negro) de los años sesenta, la sociología francesa que estudiaba las bandas y la delincuencia juvenil iba muy a la zaga de la sociología norteamericana, en la que importantes autores habían realizado, en los años treinta, monografías memorables y verdaderas teorías. En ese ámbito, la sociología francesa era mucho más linfática. La sociología de la inmigración ocupaba un lugar relativamente marginal en un país de inmigración que, sin embargo, no se vivía como tal, convencido de que el modelo republicano y las luchas de clase reducían la inmigración a una simple dimensión de cuestión social. En un artículo dedicado a la escuela de Chicago, Maurice Halbwachs [1932] observaba que la cuestión de la inmigración que tanto interesaba a los norteamericanos revestía mucha menos urgencia para los franceses. Cuando Halbwachs publicaba ese texto, los índices de inmigración eran comparables en Francia y en Estados Unidos. En lo esencial, la marginalidad y la delincuencia juveniles interesaban a los magistrados, los psicólogos y los trabajadores sociales, pero mucho menos a los sociólogos. La sociología más rutinaria de esos años se limitaba a describir la crisis de la adolescencia, los procesos de control social y las culturas populares. De modo que parecía suficiente denunciar las condiciones de vida de los jóvenes, los barrios populares, el fracaso escolar, las estigmatizaciones institucionales, para explicar los desórdenes y la inadaptación juvenil. Sobre todo, porque Francia parecía eternamente protegida de las revueltas urbanas y de las formas de desvío que conocían Estados Unidos y, en menor medida, Gran Bretaña.

Si bien era absurdo considerar que los jóvenes de los suburbios que planteaban tantos problemas eran militantes que formaban un movimiento social, me parecía inaceptable considerarlos como no acto-

res, como puras víctimas cuyas condiciones de vida bastaba con denunciar para explicar su conducta. Y, además, las investigaciones de los años anteriores me habían convencido del hecho de que cada cual puede ser tratado como un actor, como un sujeto, y que nadie, aunque sea joven y marginal, es reductible a las presiones, las restricciones y los estigmas que se ejercen sobre él. Esta afirmación no es sólo un principio ético, sino también un postulado metodológico.

Una investigación

No fue muy fácil convencer [Dubet, 1987] a jóvenes de entre 18 y 22 o 24 años que «se buscaban la vida» en su barrio de que participaran en unos doce encuentros para debatir con trabajadores sociales, autoridades, policías y sociólogos. La perspectiva de reunirse con policías y autoridades en terreno neutral y en igualdad de condiciones fue, en muchos casos, decisiva. Reunirse para hablar en un marco organizado, actividad trivial para los militantes, no parecía del todo natural a estos jóvenes y, como la falta de trabajo afectaba a la relación con el tiempo y su regularidad, había de qué preocuparse. Por otro lado, una mañana, ninguno de los jóvenes se presentó a la reunión prevista; el día anterior había habido un partido de fútbol en televisión. Fue necesario, entonces, que Bernard Franck, Adil Jazouli, Didier Lapeyronnie y otros doce investigadores, de manera más episódica, dedicaran mucha más energía a la formación de los grupos de intervención sociológica que habíamos organizado en Orly, Champigny, Minguettes y Clichy. Como pensábamos que no era posible analizar la experiencia de esos jóvenes sin comprender la de los adultos que, después de todo, contribuían a su socialización, en cada barrio formamos también grupos integrados por habitantes de los barrios y por diversos actores sociales «de base»: docentes, militantes de asociaciones, trabajadores sociales. En Minguettes, alquilamos un apartamento para instalarnos en el barrio, lo que por supuesto for-

talegió nuestro conocimiento de los habitantes y nos confrontó a algunos «embrollos» locales.

Como yo sostenía la hipótesis de que el hecho de que los jóvenes tuvieran que buscarse la vida contribuía a las transformaciones y a la crisis del mundo obrero y popular, era indispensable comparar la experiencia de los jóvenes y los adultos de los suburbios franceses con la de los jóvenes y los adultos que todavía vivían en un mundo obrero muy estructurado por grandes empresas industriales. Gracias a Franck y a Lapeyronnie, se formaron dos grupos en Seraing, la ciudad de las acerías de Cokerill ubicada en los suburbios de Lieja.

En total, trabajaron diez grupos, que produjeron varios centenares de horas de debates, con frecuencia apasionantes porque los participantes tenían, al igual que nosotros, la sensación de vivir algo bastante inusual. Después de todo, no es trivial que simples ciudadanos, sobre todo individuos que pertenecían a las categorías más dominadas, tuvieran la posibilidad de hablar de sí mismos durante tanto tiempo y con total libertad. Tampoco era trivial, en esa época, que los sociólogos establecieran unas condiciones de investigación tan trabajosas y exigentes: entrevistas, observaciones, reuniones de grupos. Muchos de los encuentros que se llevaron a cabo con los interlocutores invitados fueron decisivos, sobre todo porque su desarrollo se reprodujo en todos los grupos. Se trató, en particular, de las reuniones donde se opusieron los jóvenes a los policías, pues ambos se comportaron como «bandas» en un ajuste de cuentas, o con los trabajadores sociales, a quienes, en realidad, los jóvenes consideraban como una suerte de misioneros coloniales que deseaban integrarlos en una sociedad que entonces no les hacía lugar.

Buscarse la vida

La experiencia de los jóvenes de los barrios que hoy se llaman difíciles debe estudiarse como un sistema de acción, como un conjunto

de representaciones y de relaciones sociales constituido por mecanismos sociales objetivos, pero también por los actores mismos, que nunca son del todo pasivos. Allí, como en todas partes, resisten, se rebelan, defienden sus intereses personales, construyen imágenes del mundo social. El hecho de que la sociabilidad de esos jóvenes se presente como una subcultura que impone «looks», maneras de ser, un lenguaje, códigos, desafíos, reglas de honor no es suficiente para explicar su experiencia. Pues lo que se debe explicar, en ese caso, es la propia cultura, su constitución, sus tensiones y los problemas que permite resolver. Sin ello, la explicación del rebusque de los jóvenes por la cultura del rebusque es una simple tautología; explico el «rebusque» con la «cultura del rebusque», es decir con el rebusque mismo. De forma análoga, podría explicar la pasión por el fútbol o por la ópera con la cultura de los aficionados al fútbol y a la ópera, lo que no nos permitiría avanzar demasiado. En otras palabras, la existencia de una cultura singular no puede cerrar una explicación, ya que lo que hay que explicar es la cultura a través de los principios y las lógicas de acción que la estructuran y que pertenecen a otra cosa que no es la cultura misma.

Desorganización social

Cuando estudiamos la marginalidad juvenil, en 1985-1986, el mundo popular obligado a vivir en los HLM (viviendas sociales de los suburbios) estaba dominado por lo que los sociólogos de la escuela de Chicago llamaban la desorganización social: los lazos comunitarios eran débiles, el control social había disminuido y se había limitado a pequeños grupos, las zonas urbanas se mantenían separadas de la ciudad, las culturas de los inmigrantes, desestabilizadas; en resumen, una situación de anomia urbana. En los barrios populares ubicados en la periferia de las grandes ciudades francesas, los jóvenes y los adultos describían un universo social extremadamente poco regulado. Ni las clases medias que habían huido de esos barrios desde hacía largo

tiempo ni la clase obrera que intentaba salir de allí podían imponer sus normas a una población culturalmente heterogénea. Las primeras generaciones de inmigrantes, también diversas, accedían a los grandes complejos de vivienda social, mientras que los demás habitantes eran definidos más bien como «casos sociales», y no tanto como «trabajadores», aunque la gran mayoría trabajaba. Esos grandes complejos ya no eran el tamiz gracias al cual las clases medias y los obreros cualificados accedían a una vivienda de calidad antes de dejarla por otra más confortable y menos estigmatizada; eran cada vez menos concentraciones estables de la clase obrera. Los habitantes más antiguos describían el fin de los suburbios rojos, lo que políticamente era correcto, y la imposición de los mecanismos de control social que dejaría a los jóvenes a su suerte y romperían los lazos de vecindad. En esos barrios donde las familias se sentían asignadas a una residencia, cada vecino estaba demasiado cerca y era demasiado similar para no ser el espejo de las dificultades propias; por ello, se convertía tanto en una amenaza como en un recurso.

Esa visión no es sólo nostálgica, ya que los grupos de jóvenes describían sus barrios con los mismos términos. En realidad, explicaban, las bandas eran más estereotipos que realidades. La solidaridad de los grupos era amenazada todo el tiempo por el juego de los embrollos que terminaban creando lazos por la acumulación de deudas, créditos y desafíos. La llegada de las drogas no arregló las cosas, ya que los recursos que los consumidores/*dealers* ofrecían no eran confiables. Los jóvenes se describían como las víctimas de la delincuencia, más que como sus autores. La relación con la delincuencia se salía de los cánones habituales. Con excepción de una pequeña minoría que participaba en la delincuencia, la mayoría de los jóvenes, sobre todo los varones, se entregaba a ella parcialmente, por el juego o por el cálculo, sin que se los pudiera definir como «verdaderos delincuentes». Al escuchar a unos y otros, parecía que si las familias, sobre todo las de inmigrantes, todavía podían llevar las riendas de la educación, éstas se les escapaban apenas los jóvenes abandonaban la casa familiar para en-

tregarse a la calle. En realidad, esos jóvenes a menudo se parecían a las olas de inmigrantes descritas por los sociólogos de Chicago: un pie en la tradición, el otro en la modernidad; un pie en la familia, el otro en la calle. Sin embargo, a mediados de los años ochenta, sin duda no habríamos hablado de comunidades. Las HLM parecían más bien yuxtaposiciones de células familiares replegadas sobre sí mismas que universos sociales colectivamente regulados, como demostraba la impotencia de los adultos para intervenir en la conducta de otros jóvenes y otros niños que no fueran los suyos.

Por eso, se apelaba al Estado, a la alcaldía y a los trabajadores sociales para que hicieran lo que la sociedad ya no podía hacer sola, aunque reprochando a esas intervenciones que eran cada vez más ajenas a los barrios, ya que esos actores de lo social desde hacía largo tiempo habían dejado de vivir allí. A su vez, esas acciones públicas parecían algo banales, pues los barrios «calientes» no siempre eran los que menos atención de los poderes públicos recibían.

Naturalmente, los jóvenes estaban apegados a su barrio, siempre menos «malo» que los demás y el lugar de sus juegos, sus amores y sus amistades. A veces incluso esos «duros» parecían temer la sociedad que los rodeaba y que ya no frecuentaban, muchos nunca habían ido al centro de Lyon o de París, y afirmaban que no era posible salir de su situación sin irse de su barrio vivido como un «barrio de exilio» [Dubet y Lapeyronnie, 1992].

Esos barrios ya no podían ser calificados de obreros puesto que los problemas sociales parecían haberlos desbordado; los medios de comunicación y los militantes tenían dificultades para definirlos y hablaban de barrios «calientes», «sensibles», «difíciles», «con problemas». En todo caso, eran muy diferentes de lo que observábamos en Seraing. Allí, la conciencia de clase y la comunidad obrera lo dominaban todo. El trabajo imponía sus ritmos y sus reglas, la vida militante y asociativa captaba a jóvenes que sabían que su futuro estaba en las fábricas siderúrgicas, los hombres y las mujeres compartían claramente los papeles; los hombres en la fábrica, las mujeres, en la casa.

En cuanto a las «tonterías» de los jóvenes, no eran más que las típicas antes que la fábrica se apoderara de ellos. Sin embargo, ese mundo ya estaba desapareciendo porque la siderurgia tradicional vivía sus últimos años, ya que las mujeres cada vez soportaban menos el dominio masculino, además una sorda hostilidad contra los inmigrantes se iba haciendo sentir y, sobre todo, porque los jóvenes comerciaban a tener sueños de clase media y rechazaban más o menos abiertamente el destino que les había sido prometido [Franck y Lapeyronnie, 1990].

Exclusión

Los jóvenes de los barrios donde trabajamos no se sentían sólo los miembros de un mundo desorganizado, sino que se consideraban también excluidos, estigmatizados y rechazados. Sentían el mero hecho de vivir en esos barrios como un distanciamiento que acumulaba varios mecanismos de rechazo. Estaba, en primer lugar, la reputación que aparecía apenas daban su dirección a un empleador, un propietario, apenas se desplazaban en grupo para asistir a un partido de fútbol o a una fiesta. Aunque la mala reputación sea social —pobreza, desempleo, delincuencia—, también es de orden racial, y muchos jóvenes tenían la experiencia profunda de un racismo latente formado de evitaciones, miradas de sospecha, demandas de explicaciones *a priori* bien intencionadas: «¿No extraña su país?», se les suele preguntar a jóvenes cuyo país es Francia y, más aun, su barrio. Para esos jóvenes, no es necesario que el racismo sea brutal y que el Frente Nacional sume muchos votos para sentirse apartados por las miles de estrategias de la segregación.

Mientras que los padres parecían relativamente protegidos del racismo por su apego a su cultura y a sus raíces, mientras que su marginalidad podía parecerles el precio «normal» de la inmigración, los jóvenes se sentían excluidos sobre todo porque, aunque con frecuencia eran nacidos en Francia o llegados a temprana edad, ya muy

escolarizados y grandes consumidores de la cultura juvenil de masas, tenían el sentimiento de ser franceses como los demás jóvenes y descubrirse diferentes e inferiores en la mirada de los otros. Un poco a la manera en que Sartre decía que el judío es el producto del antisemitismo, ellos se descubrían «árabes» y «negros». Esa experiencia era tan fuerte que los jóvenes de origen francés terminaban por compartirla. Uno es «árabe» si vive en un barrio de «árabes», del mismo modo que se es un poco menos «árabe» cuando se vive en un barrio acomodado.

El largo proceso de integración progresiva de los jóvenes y de los recién llegados se descomponía en esos barrios, y esos jóvenes comenzaban a tener cierto resentimiento respecto de las instituciones que no mantenían su compromiso. La escuela prometía una movilidad, pero la mayoría de los jóvenes fracasaban en ella; los que lograban salir airoso se iban del barrio, por lo que los primeros quedaban cada vez más hundidos en la situación de tener que buscarse la vida. Algunas escuelas estaban degradadas, mientras que la violencia escolar todavía era un tabú; se hablará de ella en los medios de comunicación sólo en los años ochenta. Pese a las políticas de la ciudad y los dispositivos que comenzaban a acumularse [Dubet, Jazouli y Lapeyronnie, 1985], a los jóvenes les parecía estar encerrados en cestas de formaciones, cursos y empleos subvencionados que no les permitían salir de su situación, a menos que llegaran a ser animadores de cursos o docentes a tiempo parcial, lo que era el sueño de muchos de ellos.

La fuerza de ese sentimiento de exclusión da lugar a respuestas bastante diversas. La primera corresponde a lo que Merton [1965] llama el conformismo desviante: los jóvenes que se apegan muy fuertemente a los modelos más clásicos de la integración social desarrollan estrategias delictivas antes de realizar esos objetivos conformes. Con frecuencia, era suficiente con que la cárcel los socializara para que esos pequeños delincuentes se convirtieran en «profesionales». La segunda respuesta es la reaparición del estigma que conduce a los jóvenes a sumar más estigmas, a convertirse en la caricatura del estigma que se les adjudica: más violentos, más agresivos, más «charlatanes»,

un poco a la manera en que el rap «exagera», al acentuar voluntariamente los clichés que el mundo de los blancos impone a los negros. Por último, otros jóvenes intentan, sobre todo, que se los olvide, para escapar a la exclusión. Ésa es, en particular, la estrategia de las jóvenes que los clichés sociales valorizan en la medida en que denuncia a sus hermanos. En esos años, la joven árabe, buena alumna del barrio, era elevada al estatus de ícono de las virtudes del modelo republicano que, en realidad, iba desmoronándose en los suburbios.

Sin embargo, no se debe tomar esa tipología al pie de la letra. Se debe incluso rechazar toda tipología al respecto porque, como buscarse la vida significaba el encuentro de una exclusión y de una desorganización social, también era una experiencia «flotante» en la que los individuos no lograban estabilizar su posición. Durante la intervención sociológica, los jóvenes siempre se negaron a dejarse encasillar. Por ello, la mayoría de las teorías clásicas de la marginalidad juvenil sólo dan cuenta de ella en forma parcial, y ninguna de esas teorías es lo suficientemente sólida para circunscribirla totalmente. La mayoría de los jóvenes con los que nos reunimos parecían «inasibles», adoptaban posiciones diversas, cambiaban de opinión en función de los interlocutores invitados a las reuniones. Era como si, viviendo en un universo que se estaba colapsando, los individuos también se colapsaran, y sufrían por ello sobre todo porque no lo ignoraban: describían su situación como un «agujero negro».

La rabia

Casi todos esos jóvenes estaban rabiosos, sentían odio, ira y, durante la intervención, hubo algunos momentos particularmente «calientes». ¿Cómo interpretar esa rabia cuya fuerza excede ampliamente los códigos de una cultura de los suburbios y cuyas revueltas, aunque mucho más frecuentes de lo que se cree, cuando se piensa descubrir la novedad en cada acontecimiento, recuerdan la presencia continua? ¿Cómo explicar que la delincuencia misma a menudo parece escapar

a la racionalidad y a la discreción vinculadas a ese tipo de actividad cuando los jóvenes son «demasiado» violentos, demasiado imprudentes, demasiado «malos», a veces, para que el cálculo dicte su conducta? ¿Por qué sacudir los ascensores de sus propias cajas de escaleras, destruir el centro social que es el único lugar donde son acogidos, robar e insultar a sus amigos o vecinos cuando afirman que sólo atacan a los ricos? ¿Por qué apedrear los pocos autobuses que pasan por el barrio con el pretexto de que no son suficientes? ¿Por qué enfrentarse a la policía, cuando el interés es más bien evitarla? Salvo que se defienda la oscuridad del alma humana, se debe explicar sociológicamente esa rabia de la misma manera que se trata de explicar los conflictos organizados y las conductas más conformistas y más reguladas.

La rabia de los jóvenes se originaba en el sentimiento que les producía el hecho de chocar contra una dominación social tan profunda como imposible de nombrar. La causa del malestar parecía encontrarse en todas partes y en ninguna. Alejados del mundo del trabajo y de las categorías del movimiento obrero, esos jóvenes no acusaban al capitalismo y a los empresarios o no los acusaban más que los otros. ¿A los políticos? Sin duda, no les caían en gracia pero con frecuencia les debían lo poco que tenían. En realidad, una representación organizada de la sociedad era reemplazada por la imagen de la jungla, la imagen de un mundo en el cual los más fuertes, los más astutos y, a veces, los más crueles dominan a los más débiles. Y en esa imagen se rechaza la dominación de los fuertes, aunque queriendo ser parte de ellos y despreciando a los débiles y los dominados. Así, la jungla se insinúa incluso en el barrio donde los otros siempre son enemigos potenciales, donde importa desafiarlos permanentemente para saber dónde se ubica uno en la jerarquía de los dominantes y los dominados. Representación asediante, agotadora, de la que sólo se sale yéndose del barrio.

«Afortunadamente», desde el punto de vista de las personas, existe un actor que da imagen a esa rabia: la policía. Ella sola encarna

la defensa de un mundo insoportable y, más allá de lo que haga (a veces hace bien su trabajo), la policía representa todo lo que los jóvenes detestan. Es racista cuando sistemáticamente pide los documentos a quienes son tan franceses como los otros, es brutal cuando interpela a los jóvenes o a sus padres, les tiende alguna trampa, ocupa militarmente su barrio en una suerte de guerra civil larvada. Además, esa policía ignora que los jóvenes son las primeras víctimas de la delincuencia y no los protege de eso. En muchos barrios, los policías, que con frecuencia también son jóvenes, terminan comportándose como una banda que acumula deudas y ajustes de cuentas con los jóvenes del barrio. Sin duda, podemos acusar a la policía de muchos males, podemos sorprendernos de que un ministro del Interior reafirme las etiquetas más negras de los barrios, pero nos equivocáramos si no viéramos en ese odio contra la policía más que la consecuencia de fallos profesionales y defectos inaceptables de los agentes. Incluso en el caso en que la policía fuera irreproachable, no veo cómo podría no cristalizar la rabia de los jóvenes que deambulan por los barrios donde finalmente no cuentan más que con ella para mantener una paz deseada y, de todos modos, percibida siempre como inaceptable porque es la prueba de un orden injusto. Por ello, la visión de las revueltas por los adultos de los barrios es mucho más ambivalente de lo que podría creerse: condenan la violencia de la que son las principales víctimas; la comprenden porque esa violencia de alguna manera habla por ellos.

Pero no nos hagamos una imagen demasiado romántica de la rabia, porque ésta suele volverse contra sí misma. Por extensión, se agrede a los bomberos, los médicos y los maestros, se roba a los vecinos más pobres, se termina por destruir el propio mundo social que se hace aun más insoportable. Sin embargo, esa rabia es, sin duda, lo más político que pueda encontrarse en esos barrios donde ninguna otra red militante expresa una experiencia vivida como una destrucción. Condenar la rabia no es un avance; decir que existe no nos convierte, por ese mero hecho, en sus cómplices.

Revueltas y protestas

Cuando, al terminar la investigación sobre la situación de los jóvenes, afirmaba que las revueltas y las protestas urbanas, poco importa cómo se las llame, no desaparecerían en los años siguientes, no estaba haciendo una apuesta. Sin embargo, esa apreciación fue considerada muy sombría, demasiado derrotista, incluso «norteamericana», me decían los que creían que la Francia republicana se vería preservada para siempre de la violencia urbana reservada a Estados Unidos. Sin embargo, de julio de 1981 al otoño de 2005, fueron sucediéndose varias revueltas, pequeñas o grandes, en Francia. No se necesitaba ser un sabio para comprender que los mecanismos descritos en *La Gâlerie* [Dubet, 1987] tenían pocas posibilidades de atenuarse. Los factores de exclusión y de rabia no dejaron de acentuarse. Las políticas de la ciudad no fueron ineficaces, como suele decirse, pero no pudieron revertir la tendencia. De un censo a otro, la segregación urbana se profundiza con el aburguesamiento de los centros de las ciudades, la partida de la clase media hacia las grandes periferias y el encierro de los más pobres y los recién llegados en los barrios que les son reservados [Donzelot *et al.*, 2003; Kokoreff, 2003; Lagrange y Oberti, 2006]. Por supuesto, las situaciones no son idénticas en todos lados, y algunos barrios, de los más pobres, cambian menos, como en Marsella. Pero la tendencia de fondo es la misma. Los jóvenes acumulan una capacidad de revuelta que explota casi siempre después de un enfrentamiento con la policía percibido como un error o después de una contienda de más. Un muerto, un herido, un arresto demasiado violento, y todo explota. Con el transcurso de los años, se ha construido un escenario relativamente estable en el que cada cual cumple su papel, comenzando por los medios de comunicación, las autoridades locales, los editoriales que redescubren, con gran frialdad, problemas que se olvidan un poco entre una explosión y otra.

Naturalmente, la revuelta se debe *a priori* a la rabia, a una rabia que se vuelve en contra de uno cuando se destruyen los coches de los ve-

cinos y los equipos sociales que subsisten en el barrio. Más allá de lo que se piense, se debe observar que también existe un placer en la revuelta cuyos protagonistas son cada vez más jóvenes, menos controlables y de los que se debe recordar que hoy son los hijos de las personas que yo estudiaba en la primera mitad de los años ochenta.

Sin embargo, las revueltas no son tan irracionales como se podría pensar. En barrios políticamente abandonados donde toda la vida asociativa se limita a los apoyos y los subsidios de los representantes elegidos, las protestas también son un tipo de acción relativamente eficaz. Sin las revueltas, no se hablaría de los barrios de los suburbios, dicen los jóvenes. Detrás de la represión, por lo general, llegan las ayudas y las políticas urbanas que se esfuerzan por mejorar la situación y que, a veces, lo logran. Aunque se piense que la violencia no es aceptable en una sociedad que no es tiránica ni totalitaria, la revuelta es la única manera de actuar propia de las «clases peligrosas» o, más bien, de las clases a las que se trata como tales. La violencia urbana no es más irracional hoy, cuando ataca las escuelas, los autobuses y las comisarías, que en el siglo XIX, cuando la «plebe» atacaba las panaderías y a los agentes de policía. Gracias a las revueltas, los pobres de las ciudades reciben muchas más ayudas públicas que los pobres del campo [Lorrain, 2006]. Las revueltas no solucionan ningún problema, pero los plantean.

En julio de 1981, los rodeos de Minguettes desembocaron en un movimiento de protesta moral contra el racismo. El himno era la canción *Douce France*, de Charles Trenet, y la «chusma» de entonces fue recibida en el Eliseo. Lo que revela una forma de inteligencia política, y el hecho de que el movimiento era seguido fuertemente por la izquierda, por las Iglesias y por las asociaciones antirracistas. Sin embargo, esa expresión política era mucho más frágil que lo que dejaban suponer la amplitud de la indignación moral de los manifestantes y la simpatía que generó al afirmar su fe en la democracia, la tolerancia y la República. Mientras trabajábamos en Minguettes dos años después de esa marcha, asistimos a la implosión del movimiento de

los manifestantes, a veces al odio que desgarraba a sus protagonistas. Por medio de SOS-Racismo o de otros grupos, algunos deseaban ingresar en un movimiento democrático y republicano «francés» con el riesgo de desaparecer en él y de no ser más que coartadas. Otros, que no querían depender más que de sí mismos, apelaban a sus orígenes y al islam que redescubrían, con el riesgo de convertirse en militantes comunitarios y romper con el resto de la sociedad. En unos meses, los jóvenes de los suburbios revivían la división que había hecho añicos al movimiento negro norteamericano, donde se oponían los defensores de los derechos cívicos a los del nacionalismo negro.

Las revueltas forman parte del paisaje social francés, pero las instituciones políticas capaces de lograr que la revuelta pase a ser protesta continuaron debilitándose. Los partidos políticos están aun menos presentes en los barrios de lo que estaban veinte años antes. La extrema derecha y sus ideas se han instalado en la escena política. La confianza en las instituciones se debilita y, sobre todo, no olvidemos que los jóvenes manifestantes de noviembre de 2005 desde hace tiempo han dejado de ser inmigrantes, aunque se los siga considerando como tales.

Veinte años después

La Galère es un libro de sociología que propone una teoría de la marginalidad juvenil que, en mi opinión, no ha envejecido mucho. En todo caso, no soy yo quien deba juzgarlo. Pero es también un libro acotado a una época, escrito cuando los barrios se separaban de la sociedad industrial, los suburbios rojos se desmoronaban y se anunciaban los primeros signos de la crisis del Estado providencia. Si hoy debiera retomar ese estudio a través de mis propias observaciones y la lectura atenta de las mejores investigaciones realizadas al respecto, no cambiaría la línea de razonamiento, pero le daría otras inflexiones y, a veces, otros matices a los puntos de apoyo de mi análisis.

Los «barrios» se han «guetizado» y «etnizado». Salvo que se juegue con las palabras y no se califique de guetos más que a los barrios étnica y culturalmente homogéneos, por no decir «puros», el término «gueto» no me resulta chocante. En un período de veinte años, todos los que pudieron huir de los barrios lo hicieron y fueron reemplazados por recién llegados más pobres aun. El tiempo del lirismo «*black, blanc, beur*» (negro, blanco, árabe) ha pasado, y las relaciones se han racializado en la medida en que los individuos mismos se definen en términos culturales y étnicos, sin duda porque esa definición les es impuesta, pero también porque se la apropian para protegerse y definirse positivamente. Por ello, el barrio «guetizado» desde fuera se auto-transforma en gueto desde dentro, ejerciendo un control muy fuerte sobre sus habitantes, en particular las jóvenes, instalando reputaciones y una división radical entre «ellos» y «nosotros», territorializando aun más los intercambios. Los barrios se recomponen, pero no por lo que respecta a las clases sociales. En los rodeos, los jóvenes de Minuettes reivindicaban, más para sus padres que para ellos, el derecho a no tener que orar en los sótanos. Al regresar, hace unos meses, a ese barrio, pude ver en un día más fulares, velos, *djellabas* y «barbudos» que lo que había visto en varios meses durante 1985. Sobre todo, los que se afirmaban de ese modo eran jóvenes y no algunos viejos inmigrantes que seguían siendo tradicionales. Esto no significa que estemos en un país de comunidades y que los individuos sean reductibles a su comunidad, pero bien puede advertirse que hemos pasado insensiblemente de una definición social a una definición cultural y comunitaria de las personas. Basta con ver cómo los individuos se presentan para convencerse de esa afirmación. También es suficiente con ver que el unanimismo republicano de la marcha de los árabes de 1982 fue reemplazado, en 2005, por los Indígenas de la República. En realidad, hemos pasado de una definición puramente social de los suburbios a una definición cultural y social. Naturalmente, el problema social predomina, pero, como se arraiga en las pertenencias y en etiquetas culturales, se vive indistintamente en los dos registros.

En cuanto a la exclusión, las cosas también se han endurecido bastante. Los índices de desempleo y precariedad no sólo han aumentado y se han concentrado en esos barrios, sino que allí siguen siendo los más altos desde hace veinte años, inscribiendo a los actores en una especie de destino. Por otro lado, no se puede subestimar los cambios del clima social y político francés. Si bien los resultados del Frente Nacional en las elecciones fluctúan, éstas se juegan en torno a la inmigración y la inseguridad, lo que deja entender a los habitantes de los barrios que, a decir verdad, no tienen un lugar en Francia. Por ello se lanzan a la competencia de las víctimas, que conduce a rechazar a las comunidades de víctimas reconocidas oficialmente como tales y a afirmarse cada vez más como las únicas verdaderas víctimas [Wieviorka, 2005]. Ese mecanismo no es válido para todos los jóvenes hijos de inmigrantes y procedentes de los barrios, ni mucho menos. No toda la Francia popular y procedente de las inmigraciones recientes vive en barrios «calientes», pero como los que pueden escapar de ese destino se van de los barrios, la amargura y la rabia de los que el barrio deja encerrados se acentúan. Por último, también las instituciones de integración comienzan a tener efectos perversos. Es el caso, en particular, de la escuela que se convierte en gueto, sobre todo porque los que se pueden permitir no asistir a los establecimientos del barrio lo hacen. Se afirma constantemente que la educación es la única vía de salida legítima de la difícil situación de los jóvenes, pero muchos alumnos fracasan y no soportan más una escuela que, a fin de cuentas, los recibe para sancionar sus fracasos, con lo que les da a entender que no son dignos de la igualdad de oportunidades. Desde los años de *La Galère*, las relaciones entre la escuela y los jóvenes probablemente se hayan deteriorado mucho. A veces, no es fácil ser un buen alumno en colegios de los suburbios donde se corre el riesgo de ser considerado como un «payaso» o un «colaboracionista». En ese sentido, si bien es bueno abrir cursos preparatorios en los barrios de los suburbios «difíciles», es probable que los no incluidos, la gran mayoría, se sientan cada vez más rechazados; serán «salvados» sólo al-

gunos; el resto quedará «hundido» (las políticas sociales menos discutibles, como el RMI (salario mínimo de inserción), aíslan a los individuos del mismo modo que los ayudan [Dubet y Vérétoit, 2001]).

Sin que nos demos cuenta, se forma ante nosotros lo que los sociólogos de América Latina calificaban de «desarticulación social» [Touraine, 1988], fenómeno que fui a estudiar a Santiago de Chile a finales de los años ochenta [Dubet *et al.*, 1989]. En ese caso, una parte de la sociedad está integrada y organizada en torno a relaciones de clases y, a menudo, de intercambios económicos internacionales, mientras que otra parte de la población, más o menos amplia según el país, queda apartada, vive de bajos salarios, empleos precarios o informales y asignaciones sociales. En muchos casos, esa población compuesta de descendientes de esclavos o indios también está encerrada en su propia cultura, la que el populismo celebra pero la realidad de las relaciones sociales descalifica.

En el lapso de unos treinta años, la sociedad francesa ha vivido un cambio considerable. La cuestión social es menos directamente la cuestión obrera que la cuestión urbana, está menos definida por el nivel de explotación de los actores que por su grado de integración y por el hecho mismo de que, con frecuencia, no logran ser «explotados». Son los «supernumerarios» de los que habla Castel [1995] y, salvo las revueltas urbanas, ningún movimiento social popular los expresa. En treinta años, hemos visto revertir lo que acostumbrábamos a llamar el modelo de integración republicano. En ese modelo, se suponía que los inmigrantes abandonarían su cultura a cambio de una integración progresiva en la sociedad industrial y, con frecuencia, en el movimiento obrero [Dubet, 1989; Noiriel, 1988], pues la «asimilación» cultural es la última etapa del proceso. Hoy en día, los jóvenes son rápidamente asimilados por la escuela y por la cultura de masas, son ellos los que lanzan las modas, pero están muy poco integrados socialmente por el trabajo y la vivienda. Entonces se repliegan en su banda y su territorio, a veces incluso en una tradición religiosa que reinventan. Denuncian la discriminación y el racismo,

más que la explotación, en una sociedad nacional que se siente cada vez más amenazada y temerosa frente a la globalización de las culturas y las economías.

Tras años de trabajo dedicados a la situación de los jóvenes de los suburbios, tuve la impresión de seguir un hilo teórico y metodológico sólido. Quería partir de un análisis riguroso de la experiencia de los individuos, no para encerrarme en la descripción de algo «vivido» que nunca fue mi objeto (los cineastas y los novelistas pueden hacerlo mucho mejor que los sociólogos), sino para mostrar cómo esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones, esas acciones eran plenamente sociales y no podían comprenderse independientemente de los sistemas de relaciones y de representaciones que los «fabrican». En lugar de proceder de la manera clásica que consiste en pasar de la situación a la acción y sobredeterminar el análisis de la acción por la objetividad de la situación de los actores, pasando de la objetividad a la subjetividad, me parecía indispensable recorrer el camino inverso. Al describir y analizar la experiencia de los individuos, al observar lo que, para ellos, tiene sentido y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es coherente y lo que lo es menos, es posible «remontar» de la subjetividad a la objetividad, de la acción al sistema.

La sociología es interesante cuando vincula el actor al sistema, cuando considera que todo es social y que la «sociedad» no determina todo. Cuando lo social deja de ser perfectamente coherente, programado, homogéneo, corresponde a los actores actuar, reaccionar, a veces inventar respuestas. En ese caso, al observar su trabajo, su reflexividad, sus dramas, incluso, se puede comprender mejor en qué sociedad vivimos o, al menos, en qué sociedad vivimos desde el punto de vista de los actores que la componen. En lugar de inferir mecánicamente el sentido de una acción del contexto donde se forma, es posible definir ese contexto a partir de la manera en que los actores la movilizan. Después de todo, una clase *en sí* no es más que un con-

teo estadístico, y la única clase o toda otra categoría válida para un sociólogo es, como escribían Marx, Halbwachs, Touraine y algunos otros, una clase *para sí*, una clase cuyos individuos tienen conciencia, una clase que actúa y que lo sabe.

Esta posición invita a confiar en los actores y a tratarlos como si fueran «intelectuales» capaces de reflexionar sobre ellos mismos; evidentemente no implica que el sociólogo sea ignorante o ingenuo. Éste debe estar muy razonablemente informado, por no decir más, de la naturaleza y de la historia del problema que estudia. El sociólogo debe estar en condiciones de debatir las interpretaciones que los actores producen a fin de que comprendan el análisis que la sociología, por su parte, les propone. La investigación se vuelve, en ese caso, una discusión, una suerte de ejercicio democrático exigente y del que es probable que el investigador no salga totalmente indemne.

Los alumnos, la escuela y la institución

Al inicio de los años noventa, la topografía de la sociología se transformó profundamente. Tal vez porque los equipos, los laboratorios y los investigadores son mucho más numerosos, porque la sociología se enseña en los colegios* de secundaria y porque está más presente en el conocimiento y los debates públicos, se puede ver que va formándose un archipiélago complejo de tendencias, escuelas y grupos donde ninguno es realmente hegemónico. Por un lado, la división del trabajo sociológico se acentuó en función de los objetos estudiados, algunos de los cuales son relativamente nuevos o se han renovado: los géneros, las políticas públicas, las pragmáticas de la acción, la sociología de las normas, la inmigración, el deporte, la ciencia. Por otro lado, los paradigmas también se han multiplicado; se refieren menos a concepciones de la sociedad —ya no se discute si la sociedad es «capitalista», «de masas», «de consumo», «postindustrial»— que a teorías de la acción y de la regulación de la acción. La

* «Colegio»: 4 años de secundaria obligatoria, de los 11 a los 14 años. «Liceo»: escuela secundaria con orientación profesional, donde se hace el bachillerato de los 15 a los 18 años (*N. de la T.*).

sociología interaccionista y la de la escuela de Chicago se «redescubren», y los sociólogos franceses aprenden a leer a Simmel. Un grupo, formado en torno a Quéré y a la revista *Raison pratique*, da a conocer la etnometodología y la obra de Garfinkel. Una nueva generación de sociólogos franceses desarrolla teorías originales: Boltanski y Thévenot, Callon, Latour y algunos otros proponen marcos conceptuales nuevos sin que por ello desaparezcan los anteriores. Al entrecruzar la diversidad de temas con la de las teorías disponibles, y cuando se tienen en cuenta todas las hibridaciones posibles, se comprende mejor por qué la sociología francesa parece estar compuesta por redes, tendencias, más que por camarillas sólidamente constituidas. Observemos, además, que la sociología norteamericana no está en una situación diferente, aunque su topografía no sea exactamente la misma [Turner, 2006]. Sin embargo, va surgiendo una nueva tendencia: la de un «retorno del actor».

Esa evolución de la sociología se explica, sin duda, por razones internas de la disciplina, pero también es probable que la multiplicación de los temas y los paradigmas contribuya a una representación más general de la vida social en la que se debilita la idea de que la sociedad sea un todo coherente, un sistema que determine totalmente las conductas de los actores, la cultura, la vida política, los conflictos sociales. La izquierda queda atrapada en la gestión de las cosas, fin del comunismo, inquietudes frente al liberalismo, decadencia de la idea de progreso, multiplicación de los problemas sociales y de las políticas públicas, oscilaciones de los electorados, individualismo: todo contribuye a desplazar la sociología hacia los actores, sus compromisos, sus justificaciones, sus diversas construcciones de la realidad. Sólo los sociólogos cercanos a Bourdieu defienden la idea de una influencia del sistema y de una correspondencia estrecha entre las posiciones y las prácticas. Pero, para los demás, ese retorno del actor cuestiona la idea misma de sistema social englobador y los lleva a preguntarse cómo la sociedad se produce a través de la acción de sus miembros: «actor-red», «ciudades», «constructivismo», «experien-

cia», «justificaciones», «pragmática de la acción», «redes», «sujeto»..., todos estos términos forman parte ahora del vocabulario normal de las ciencias sociales.

Partir de los alumnos

Después de publicar *La Galère* y algunos otros textos sobre la misma cuestión, me sentí un poco preso de las repercusiones, bastante relativas, de ese libro, y tuve la impresión de que corría el riesgo de convertirme en una suerte de «señor de los suburbios y la marginalidad juvenil», condenado a repetir, con algunos pocos matices, los mismos análisis. Esto puede ser bastante agradable, por lo que respecta al reconocimiento, pero también muy molesto en el plano intelectual, ya que, si me encierro durante largo tiempo en un objeto, me siento captado por una lógica de «rendimientos intelectuales decrecientes»: es cada vez menos frecuente leer textos que parezcan radicalmente nuevos y encontrarse con «hechos» que obligan a cuestionarse. Siempre se corre el riesgo de defender el modelo y el objeto con el cual uno se ha identificado. Tal vez sea una cuestión de temperamento, pero deseaba cambiar de objeto y confrontarme a prácticas triviales, pertenecientes a la vida social, a objetos que también ofrecían un verdadero «desafío teórico». Por esa razón elegí la escuela; pero también estaba muy inquieto por lo que habían contestado los jóvenes en las investigaciones anteriores.

La sociología francesa de la educación de finales de los años ochenta podía definirse como una sociología sin actores y, sobre todo, como una sociología sin alumnos. Dos grandes teorías se enfrentaban por entonces en Francia. La primera, la de Bourdieu y Passeron. En *La Reproduction* [1970],⁵ esbozan una teoría total de la educación que es

5. Edición española: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Popular, 2001.

una suerte de inversión normativa de la teoría de Durkheim. La cultura escolar se basa en una arbitrariedad cultural que la homologa a la cultura de la clase dominante, al tiempo que niega esa proximidad. Por ello, los *habitus* y los capitales culturales de los diversos grupos son jerarquizados por la escuela que se hace ver como neutral para reproducir mejor y legitimar las desigualdades sociales, ocultando esa función. En ese marco, las prácticas y las ideas de los actores participan necesariamente en el funcionamiento del sistema y, en el fondo, no son sino ilusiones frente a la realidad estadística de la reproducción en la que las excepciones son pruebas. Del otro lado, la teoría de Boudon [1973] parte, por el contrario, de la racionalidad de los actores cuyas elecciones, determinadas por sus recursos y por sus expectativas de obtener ganancias, construyen las jerarquías escolares. Sin embargo, en ese modelo, la racionalidad de los actores no se estudia *in vivo*; se infiere de los efectos de agregación que se desprenden de las estadísticas y las tablas de movilidad, por lo que esa teoría alternativa a la de la reproducción comparte con ésta la idea de que son los mecanismos estructurales los que, en realidad, determinan la naturaleza de la escuela percibida únicamente desde el punto de vista de la movilidad social que posibilita. En ambos casos, la cuestión central no es tanto saber qué hace la escuela sino por qué no logra producir la igualdad de oportunidades que promete.

Sin negar en absoluto el interés de esta cuestión, creo que se puede abordar el tema de la escuela planteando otros problemas. En primer lugar, es posible preguntarse cómo se presenta en la práctica, en las clases, en los juicios escolares, en las interacciones entre los docentes y los alumnos, entre los alumnos mismos, para establecer sus jerarquías. También se puede pensar que la escuela tiene una función de educación y de socialización que no se reduce al rendimiento de los alumnos; éstos son formados y transformados por la escuela, crecen allí, son valorados o humillados, adoptan los juegos escolares o se resisten a ellos sin que todo eso desaparezca detrás de las «leyes» de la movilidad [Willis, 1977]. En resumen, podemos preguntarnos

lo que la escuela «fabrica» en términos culturales, personales, «morales», decía Durkheim, más allá de la mera capacidad del sistema escolar de clasificar a los alumnos. Después de todo, así como ninguna «ley» del capitalismo nos dispensa de interesarnos por lo que sucede realmente en la fábrica y el taller, ningún mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales en la escuela nos dispensa de saber qué pasa realmente allí ni de estudiar la escuela a partir de los alumnos y de su experiencia. Por ejemplo, no es indiferente que los alumnos sean orientados al liceo profesional porque ése es su destino o porque se los considera indignos de las demás formaciones ya que, en el segundo caso, a la reproducción se añade la humillación, lo que repercute en la subjetividad de los individuos y, con el tiempo, en sus capacidades de acción. Hoy en día, esa preocupación se ha vuelto más trivial, aunque tan sólo sea por la importancia que alcanzan los desórdenes escolares, pero no era así cuando comencé a trabajar en torno a los estudiantes del nivel secundario a finales de los años ochenta. Por otro lado, tuve grandes dificultades para introducirme en los establecimientos escolares, ya que mi proceder les parecía extraño y algo provocador.⁶

Como todos hemos sido alumnos y como podemos suponer que esa experiencia tiene consecuencias, aunque no las conozcamos, en nuestras elecciones sociológicas y nuestra manera de trabajar, me siento obligado a explicarme, siempre que sea posible. Pero es difícil reconstruir objetivamente el propio pasado escolar, sobre todo para un sociólogo: crea en la fuerza de los determinismos o no, uno se siente atrapado. Con frecuencia, el relato canónico del becario oscila entre la gratitud hacia una escuela salvadora y el resentimiento contra una escuela humillante. En algunos casos, esa autobiografía funciona como un argumento de autoridad: yo mismo soy la prueba de

6. Debo agradecer a Antoine Prost, entonces asesor de Michel Rocard, y a Jean-Pierre Boisivon, a Denis Meuret y a Claude Thélot, así como a la Dirección de Evaluación y Prospectiva, quienes me permitieron sortear esos obstáculos.

mi teoría. Lo que, por lo general, implica olvidar que, a partir de cierta edad, uno está más determinado por su propia historia que por el nacimiento propiamente dicho.

No soy un «heredero», mis padres y mi hermana mayor no estudiaron y, cuando comencé el sexto grado, dispensado del examen, en 1958, mi padre eligió para mí un liceo profesional, convencido de que los largos estudios no eran para nosotros y de que había que prepararse adquiriendo competencias técnicas y un oficio «por si acaso». Siendo estudiante del liceo, aprobé el certificado de estudios primarios. Al final del séptimo grado, me orientaron a lo que se consideraba como la élite de las formaciones profesionales que preparaba para un bachillerato en «matemáticas y técnica», que después se llamó «E» y más tarde «STI». Casi todos mis compañeros del sexto grado seguían «industria» y preparaban un diploma profesional. Hasta que aprobé mi segundo bachillerato filosófico en el liceo «burgués» de la ciudad gracias a una reorientación de última hora, hice muchos talleres, torno y fresado, esencialmente, así como diseño industrial.

Pero tampoco soy un «becario». Sin duda no fue mi excelencia escolar la que me impulsó a estudiar, no fui distinguido por el maestro de la escuela y era más bien un alumno promedio. Pero tuve la suerte de nacer en el momento en que era suficiente con ocupar el cuarto lugar entre los mejores alumnos de la clase para ser absorbido por el mundo de los estudios gracias a la primera ola de masificación. Si hubiese nacido diez años antes, sin duda no lo habría logrado; si hubiese nacido veinte años más tarde, no habría sido lo suficientemente bueno como para alcanzar la posición profesional que he logrado debido a la decreciente utilidad de los diplomas. De modo que bastaba con formar parte del «promedio» para pasar al grado superior, sin que ello supusiera un mérito excepcional. No era ni el primero de la clase, ni un estudiante flojo, pero sí con aptitudes. Lo cual me convenía mucho, puesto que ignoraba la existencia de las clases preparatorias y, estando en el último año, seguía creyendo que la Es-

cuela Normal Superior formaba maestros, como la Escuela Normal de Périgueux.

De mi escolaridad no tengo el sentimiento heroico de que me permitiera salir de una condición social ni el sentimiento de humillación y de incomodidad de haber traicionado a mi medio social. Como muchos de mis camaradas, fui llevado por esa coyuntura excepcional donde la apertura de la escuela multiplicaba los diplomas sin desvalorizarlos, pues el mercado laboral absorbía fácilmente a los jóvenes mejor cualificados. De modo que no me sentí molesto, ni tuve la impresión agobiante de que el mundo escolar era demasiado escolar, demasiado brutal en sus juicios y, a veces, violento en la sociedad únicamente masculina de un liceo profesional. Salvo por un profesor de historia que me impresionó mucho, para mí la verdadera vida no estaba en la escuela, tampoco la verdadera cultura. Estaban, más bien, en la sociedad de los amigos a los que les gustaba el rugby, el jazz, el rock y el cine, en las lecturas heteróclitas de los libros de bolsillo que nunca estaban incluidos en los programas escolares y, como para mis padres cualquier cosa que uno leyera estaba bien, yo leía. Esa historia probablemente me haya vuelto más sensible a los intersticios de la vida de liceo que al liceo mismo, a sus uniformes grises y a sus rutinas vividas como una tarea inevitable y «normal». Tal vez sea esa historia bastante trivial la que me llevó a interesarme por los alumnos a fin de tratar de comprender cómo funciona la escuela; no tenía cuentas que saldar ni nada que salvar, y sin embargo sentía simpatía por esos estudiantes de los que a veces se habla tan mal y de los que estuve tan cerca en la escuela elemental y en el liceo profesional. Sin duda, fue ese pasado el que hizo que me interesara por los alumnos sin obsesionarme por sus logros y sus fracasos, pues pensaba que no se reducían a ello. Después de todo, ya no es más aceptable estudiar a los alumnos desde el punto de vista de sus rendimientos que estudiar a los trabajadores desde el punto de vista de su rentabilidad.

Por qué trabajar en la escuela

Se formaron ocho grupos de estudiantes de liceo [Dubet, 1991], con la ayuda de Patrick Cingolani, Olivier Cousin y Jean-Philippe Guillet, en ocho establecimientos, desde un prestigioso liceo parisino hasta un liceo del suburbio norte, desde un liceo de renombre de Burdeos hasta el liceo profesional de una comuna popular de los suburbios. Los alumnos se reunieron con docentes, directivos de los centros, asesores de educación, ejecutivos, sindicalistas. Toda la investigación se organizó en torno a una cuestión que se nos impuso desde las primeras entrevistas: cómo motivarse. Esa pregunta atormentaba también a los docentes: cómo motivar a los alumnos y cómo motivarse para motivarlos.

Ese interrogante podría parecer *a priori* irrisorio, anecdótico y bien vago. Pero no es así, y por dos motivos. En primer lugar, el trabajo escolar no es un trabajo como cualquier otro, ya que, para ser eficaz, es necesario que el individuo se comprometa y le dé sentido; no se puede aprender matemáticas del mismo modo que se atornillan buzones en una cadena de montaje mientras se está pensando en otra cosa. En segundo lugar, los estudiantes de liceo sostienen, de entrada, que esa motivación es difícil y que, para ellos, no es en absoluto obvia. En realidad, la mayoría de los estudiantes no son ni herederos «programados» para apasionarse por sus estudios ni becarios convencidos de la utilidad de sus estudios y sus esfuerzos. Casi todos se sienten atraídos también por una vida juvenil intensa que los aleja de un compromiso que se supone total para con sus estudios. Por poco en serio que se considere, el tema de la motivación plantea una cuestión sociológica fundamental. En efecto, ¿cuáles son los mecanismos sociales que pueden suscitar la motivación de estudiantes suficientemente autónomos para sustraerse al mero deseo de agradar a sus padres y a sus maestros?

El primer registro de motivaciones puede definirse en términos de «habitus» y de capital cultural que forjan una proximidad y una

continuidad entre la cultura familiar y la cultura escolar. En ese caso, el sentido de los estudios se vive como evidente. Pero, para la gran mayoría de los alumnos, no es así. Con mucha frecuencia, a finales de los años ochenta, sus padres no asistieron al liceo, ya que la proporción de estudiantes se triplicó entre la generación de sus padres y la suya. Todos los alumnos entrevistados subrayan que existe una gran distancia entre la cultura de la escuela y la de su familia y, sobre todo, el hecho de que entre esos dos universos, la cultura y la vida juveniles ocupan un lugar creciente. En realidad, con la masificación escolar y la mezcla de clases, la escuela está como invadida por la vida juvenil, los amores, las amistades, el «arte de la conversación», decía un alumno. Muchos estudiantes gozan de una gran autonomía personal: el control social de los padres se distiende, y muchos alumnos tienen el sentimiento de ser jóvenes que van a la escuela, más que estudiantes. De modo que hay una oscilación de la socialización que nos aleja paulatinamente del mundo de los herederos hoy confinado a algunos pocos «grandes liceos».

El segundo registro de motivación es el de la utilidad de los estudios, muy presente en el discurso de los alumnos. La escuela es indispensable para salir adelante, repiten los alumnos, sus padres y sus docentes. Pero esa profesión de fe es mucho menos clara de lo que parece a primera vista. En primer lugar, la utilidad de los estudios no siempre es positiva. Los estudiantes saben que el bachillerato se vuelve indispensable, no tanto para realizar un proyecto como para evitar una desventaja: «Con el bachillerato, no tienes nada, pero sin el bachillerato, estás peor». Luego, la utilidad de los estudios se coloca permanentemente en un futuro bastante incierto; se debe pasar a la clase superior para pasar a otra clase, para entrar en la universidad... sin saber verdaderamente lo que vendrá después. Por ello, la utilidad de los estudios es a la vez urgente y abstracta, mucho más evanescente cuando los alumnos cursan estudios poco valorados, que tienen salidas más inciertas. Los buenos alumnos, por su parte, cuentan con una utilidad general, al elegir, por ejemplo, una orientación

científica que puede «abrir todas las puertas». Se puede ver fácilmente que esa motivación no es de las más sólidas y que con frecuencia estamos lejos del empeño ascético de los antiguos becarios.

Por último, dicen los alumnos, se puede trabajar por razones intelectuales, porque se siente verdadero interés por el conocimiento, por ciertas disciplinas o por los profesores que las enseñan. Aun cuando los alumnos puedan tener dificultades para explicar las razones de esos intereses, éstos son uno de los motivos más sólidos para estudiar. No hay ninguna razón para creer que ese interés decaiga, como lo deja suponer el imaginario nostálgico de la «escuela de antes», donde el gusto por la cultura «gratuita» se habría extendido, cuando esa gratuidad se basaba en la evidente rentabilidad de los estudios. Gratuidad de mala fe, habría dicho Sartre. Los alumnos mencionan dos grandes tipos de obstáculos en esa relación con los estudios. El primero deriva del hecho de que la escuela ya no tiene el monopolio de la difusión de la cultura, cuando se multiplican las ofertas culturales de los medios de comunicación y las tecnologías de comunicación capaces de satisfacer también las demandas culturales, más allá del juicio que se haga de su coherencia o su valor. Los estudiantes pueden creer que la cultura de masas los excluye con tanta eficacia como la escuela de eso que Durkheim llamaba la «pequeña sociedad» de la familia. El segundo obstáculo, interno al sistema, es la jerarquía de las materias y las disciplinas escolares, que no es necesariamente adecuada a la distribución más aleatoria de los gustos y los intereses. Por ello, los «buenos» alumnos eligen las disciplinas selectivas y prestigiosas, más allá de las pasiones que les inspiren, mientras que los demás alumnos eligen, por defecto, según niveles de fracaso relativos; con el tiempo, muchos alumnos viven su orientación como una sanción.

Las tensiones de la experiencia escolar

Esta descripción relativamente neutra de las motivaciones que tienen los alumnos para estudiar en la escuela, o para no hacerlo, no debe comprenderse como una simple topología de los sentimientos de los estudiantes porque esos motivos son percibidos, por la mayoría de ellos, como un problema que deben resolver. Se definen menos como individuos absorbidos por un marco de socialización preformado y para el cual serían más o menos adecuados que como sujetos que deben construir su propia experiencia escolar. En resumen, son menos alumnos más o menos distantes de un papel social que individuos obligados a constituirse como alumnos y como sujetos de su experiencia escolar. Afrontan menos papeles y habitus que una prueba a través de la cual deben construirse con mayor o menor facilidad y felicidad. Y esa prueba es tanto más difícil por cuanto los diversos registros de la acción y la motivación son poco coherentes y compatibles entre ellos. En ese juego de tensiones se cristalizan las desigualdades sociales.

Los mejores alumnos de las escuelas de prestigio, que generalmente han salido de las categorías sociales más favorecidas, afrontan una prueba más fácil de superar. No sólo cuentan con códigos culturales que apoyan sus motivaciones como evidencias más sólidas, sino que también son conscientes de las utilidades escolares. Por ello, desarrollan estrategias escolares relativamente racionales en su forma de trabajar y de combinar su vida juvenil y su vida escolar. Manejan mejor su experiencia porque aceptan una suerte de «trato» familiar que les garantiza cierta autonomía personal si sus resultados escolares responden a las expectativas de sus padres: «Puedes llevar la vida que quieras siempre y cuando apruebes el bachillerato con unas buenas calificaciones».

En el fondo, esos alumnos participan de un modelo liberal, en el que el control social es más útil que las normas; la virtud es buena porque es útil.

Los alumnos con resultados peores y, a menudo, menos favorecidos viven su escolaridad bajo la forma de un ajuste mínimo. Los que hemos llamado los «nuevos estudiantes» se comportan como empleados ritualistas al establecer una división profunda entre su vida escolar y su vida juvenil. Su problema es sobrevivir en el sistema y son socializados *junto a* la escuela más que *en* la escuela. A veces sienten que su experiencia personal se les escapa y que su personalidad y su subjetividad se constituyen a pesar de la escuela. Los docentes los describen como alumnos poco interesados, pasivos, conformistas, a los que hay que motivar porque no perciben la utilidad de sus estudios, porque, a decir verdad, no han elegido su formación.

Por último, los alumnos no tan buenos y que también son los menos favorecidos socialmente construyen su experiencia *contra* la escuela. Esa oposición a la escuela y la violencia que a veces resulta de ello, no deben entenderse como una resistencia de la cultura popular a la cultura «burguesa» de la escuela, ni siquiera como un simple efecto de los problemas sociales que invaden la escuela. Aquí, la «violencia simbólica» es de otro tipo, y es más profunda. En efecto, esos alumnos no aceptan identificarse con los juicios escolares que los invalidan y los afectan más porque la escuela democrática de masas no deja de afirmar que todos pueden aprobar los estudios si así lo desean y que, por ende, cada cual es responsable de su fracaso. En lugar de encerrarse en una imagen degradada de sí mismos, esos alumnos rechazan totalmente los juicios escolares y, además, terminan rechazando a sus docentes y a sus compañeros que se adhieren al mundo escolar, a los que consideran como «payasos».

Esa clasificación de las experiencias escolares, no debe considerarse una tipología rígida que corresponde totalmente a la jerarquía de los grupos sociales en la medida en que también está determinada por las trayectorias escolares de los alumnos. Se trata más bien de continuidades sutiles que de tipos propiamente dichos. En realidad, esas experiencias resultan del encuentro de un orden escolar relativamente rígido y de la obligación de cada cual de construir su pro-

pia relación con los estudios en juegos de tensión que, en definitiva, son irreductibles. Por ello, la experiencia escolar siempre está situada bajo la amenaza de un sentimiento de desprecio pues el que no logra percibirse a sí mismo como un alumno aceptable es remitido a sus propias insuficiencias, que se vuelven más intolerables porque la masificación escolar ofrece a todos, en principio, la posibilidad de efectuar sus estudios con éxito. Al romper la rigidez de los destinos escolares gracias a la masificación y la democratización relativa, la «causa» de las desigualdades se ha desplazado de la sociedad a los individuos.

Por supuesto, las desigualdades sociales siguen existiendo, pero no se las identifica simplemente con funciones, posiciones y destinos. En una escuela de masas, se cristalizan en pruebas que todos deben enfrentar con recursos desiguales y que los ponen en juego como individuos singulares. En ese sentido, se produce una individualización de la vida social, una transferencia de las pruebas hacia los sujetos. Por eso, aunque la escuela democrática de masas es menos injusta que la de la tercera República, sus injusticias son mucho menos tolerables. El desprecio puede ser brutal cuando alcanza a los alumnos orientados hacia las formaciones menos valoradas, pero en general es mucho más difuso cuando cada cual sufre la amenaza de ser indigno de la competencia en la que está participando y de la igualdad de oportunidades que le es propuesta. Mientras que en mi obra *Les Lycéens* otorgaba una importancia central a ese tema del desprecio, parece que los lectores han retenido de ese libro el capítulo dedicado a los «nuevos estudiantes de liceo», prefiriendo destacar las dificultades de la escuela ante esos alumnos y colocándose espontáneamente en el punto de vista de la institución en lugar del de los alumnos. Esa reacción es, en sí misma, un dato sociológico.

Cuando se considera la naturaleza de la escuela tal como resulta de la experiencia de los alumnos, el sistema escolar puede definirse como la combinación de tres «funciones» en gran medida autónomas y conflictivas, sobre todo cuando se desciende a la parte inferior del

sistema. La primera función es la de la integración en una cultura común; es lo que en general se espera de la escuela primaria y del colegio, que se supone es único. La segunda función es de selección y jerarquización; toda escuela distribuye valores y competencias, diplomas que son recursos sociales y «bienes de salvación». La tercera función es de «subjetivación», a través de la cual la cultura tiene un valor en sí y una virtud liberadora; se supone que el conocimiento y el saber forjan la personalidad y la libertad de los alumnos. Durante largo tiempo, la escuela republicana ha articulado esas funciones de manera singular: la integración para los niños del pueblo que abandonaban la escuela precozmente, con excepción de algunos becarios, asociada a la subjetivación por el proyecto liberador de las Luces y de la nación para esos mismos alumnos; la gran cultura y los diplomas «rentables» para los estudiantes del liceo. Por último, la parte esencial de la selección se efectuaba antes de la escuela, por el peso de los destinos sociales interiorizados en las aspiraciones de los individuos; estamos destinados a los estudios o no lo estamos. Ese orden bastante injusto podía ser relativamente apacible, los públicos escolares podían ser homogéneos y las experiencias escolares, relativamente integradas y ajustadas a las demandas del sistema. Con la masificación escolar, todo cambió, y esas tres funciones se juntaron, se mezclaron, en forma contradictoria y, tal vez, creciente. Las tensiones que el sistema regulaba mediante rígidas órdenes escolares se desplazaron al centro mismo de la experiencia de los actores. Por ello, se puede comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema, partiendo de la experiencia más subjetiva de los individuos.

Nada lo demuestra mejor que el análisis de la experiencia de los estudiantes [Dubet, 1994b]. El mundo de la enseñanza superior es mucho más diverso que el de los liceos. En las grandes escuelas, los IUT y las formaciones que realizan una selección inicial, como medicina, la influencia de la organización universitaria, las horas de curso, los controles y las asociaciones estudiantiles, ofrecen a los estudiantes un marco integrado relativamente denso. En el otro ex-

tremo, en los primeros ciclos de masa, los estudiantes se encuentran con una «anarquía burocrática» y los individuos tienen muchas más dificultades para asumir un papel predefinido. Las formaciones se distinguen claramente en función de la precisión de los proyectos y de las perspectivas profesionales ofrecidas a los estudiantes; algunos saben lo que les espera, los otros aspiran simplemente a adquirir un nivel cuya conversión profesional es problemática. Por último, mediante el juego de las orientaciones negativas y soportadas, el nivel de adecuación de los gustos y de las ofertas escolares también varía mucho: cuanto menos buen alumno se es, más se eligen los tipos de formación que son posibles independientemente de los gustos y los proyectos personales. Entonces, no es raro ver que muchos estudiantes dedican varios años a elegir lo que les conviene. Si los estudiantes que están en la cima de la jerarquía universitaria pueden comportarse fácilmente como los actores de sus estudios, los otros tienen más dificultades para construirse su experiencia y se comportan más como jóvenes que están estudiando que como estudiantes propiamente dichos. No sólo toda la gradación de las experiencias estudiantiles está netamente jerarquizada, sino que también parece profundamente injusta, ya que los mejores, con frecuencia los más privilegiados socialmente, están situados en un marco que facilita la integración de su experiencia, mientras que los demás, en realidad, tienen más dificultades para convertirse en verdaderos estudiantes, y muchos de ellos no lo logran nunca. La labilidad del marco institucional no sólo influye en la reproducción de las desigualdades, sino que también le confiere una forma específica; es más fácil ser el sujeto de los propios estudios cuando se está en lo alto que cuando se está en la parte más baja del sistema. Tal vez, podríamos extender esta observación más allá de los muros de la escuela y preguntarnos si no hay ahí una suerte de estructura general de las desigualdades en una sociedad que sin cesar afirma la igualdad fundamental de los individuos, al tiempo que los coloca frente a pruebas profundamente desiguales.

Se puede analizar la génesis y las transformaciones de la experiencia escolar en el transcurso de las escolaridades. Es lo que intenté hacer con Danilo Martuccelli [1996], al estudiar a los alumnos del nivel primario, del nivel secundario y del liceo. Los alumnos del primario están muy cercanos al modelo propuesto por Piaget [1969] de la adhesión al orden de los adultos y no escapan a la influencia de los juicios escolares. En cambio, los alumnos del colegio (de los 11 a los 15 años de edad) hacen todo lo posible para alejarse de ese orden, influidos por el colectivo adolescente, pues no perciben la utilidad de sus estudios y no logran estabilizar sus intereses intelectuales más allá de las relaciones que los acercan o los oponen a sus profesores. Es cierto que la naturaleza ambigua del colegio no los ayuda mucho, ya que oscila entre la escuela para todos y el primer ciclo del antiguo liceo (de los 15 a los 18 años de edad) «burgués». En cambio, los alumnos de los liceos tienen experiencias más marcadas y piensan que su mayor problema es dominar el juego escolar y construirse como individuos.

Homologías

La sociología es el estudio de los lazos y de las relaciones sociales, de modo que no se puede comprender la experiencia escolar de los alumnos sin analizar la relación pedagógica misma. Por ello, con Martuccelli, dedicamos una parte de nuestro trabajo a los docentes [Dubet y Martuccelli, 1996; Dubet, 2002]. En 1994-1995, a fin de tratar de comprender el trabajo docente desde el interior, me hice designar profesor de historia y geografía en un colegio de los suburbios. Allí pude comprender, en particular, que el oficio es muy difícil, agotador, ya que conquistar la atención de los alumnos e instaurar la calma exige mucho más trabajo que la mera transmisión de los conocimientos.

Pese a las críticas y los reproches que los docentes hacen a sus alumnos, y a las críticas y los reproches igualmente claros que los es-

tudiantes dirigen a sus profesores, las experiencias de ambos son relativamente homólogas. Esas acusaciones se entrecruzan y refuerzan mutuamente: los alumnos no se interesarían por la cultura y sólo se mantendrían en la escuela para estudiar lo justo, mientras que los docentes sólo estarían interesados en los rendimientos de los alumnos y en el programa. Los alumnos no estarían motivados, mientras que, para ellos, los docentes tampoco lo estarían. En cuanto al sentimiento de ser despreciado, es algo compartido. Salvo en las escuelas muy buenas, la relación pedagógica parece estar muy desregulada.

En realidad, del mismo modo que los alumnos deben «motivarse» y construir el sentido subjetivo de sus estudios, los docentes describen su tarea como una actividad profundamente subjetiva donde se compromete por completo su personalidad. Como si, en lugar de cumplir simplemente un papel y con frecuencia una vocación, se les pidiera construir permanentemente una relación pedagógica, un marco que no es obvio. Por ello, se sienten expuestos y a menudo agotados por una actividad estrictamente individual que los compromete, compromete su autoridad, sus competencias pedagógicas, su seducción, su sentido de la justicia. Si bien muchos de ellos viven esa actividad como una amenaza mucho más fuerte porque están solos en el aula, mientras que los alumnos cuentan con los recursos de su sociabilidad, otros tantos obtienen grandes satisfacciones personales de un trabajo que perciben como la realización de su personalidad. En todos los casos, como los alumnos, los docentes deben construir la relación pedagógica y no están del todo definidos por su función. Mientras que tradicionalmente la personalidad de cada cual estaba *detrás* de su papel, ahora todo sucede como si la personalidad estuviera *delante* del papel, sobre todo porque los docentes suelen estar preocupados por volver activos a los alumnos y no los consideran como simples receptáculos de conocimientos.

A esa individualización y subjetivación del oficio, los docentes oponen una fuerte identificación burocrática. No es que la administración del sistema esté exenta de críticas, ni mucho menos, pero se

la percibe como una protección, como una garantía frente a la deriva de un oficio cada vez más expuesto a la lógica de los ajustes locales y personales. Por ello, los docentes defienden los estatutos y los programas, aun cuando piensan que los estatutos son demasiado rígidos, y los programas, demasiado ambiciosos. De forma análoga, defienden su disciplina y su autonomía contra las demandas de la Administración, las familias y, a veces, los alumnos, que podrían determinarlas aun más. Se forma, entonces, una experiencia dual que opone un fuerte compromiso subjetivo en el oficio a una defensa rígida de la burocracia. Y esa dualidad es homóloga a la de los alumnos que, en la mayoría de los casos, oponen la vida juvenil a la vida escolar propiamente dicha. Los docentes desean que la Administración los proteja, mientras que los alumnos desean que la escuela les ofrezca una vida juvenil independiente de su vida escolar. Si bien ambos se reprochan mutuamente muchas cosas, en particular ignorarse y despreciarse, suelen estar de acuerdo para que nada venga a desestabilizar ese frágil equilibrio.

La decadencia de la institución

Las observaciones formuladas más arriba no deben considerarse como anecdóticas, ya que proceden de una mutación profunda del sistema educativo y, también, del estatus de las instituciones encargadas de desarrollar a los individuos y de cumplir una tarea sobre el otro. Durante mucho tiempo, ese trabajo se ha realizado en el marco general de un «programa institucional», es decir una estructura simbólica relativamente estable que organiza el sentido mismo de la relación pedagógica y de la actividad de los actores [Dubet, 2002]. El concepto de institución utilizado en esa investigación provocó algunos malentendidos pues lo utilizo en el sentido preciso de la capacidad de instituir actores socializándolos de una manera particular. La palabra «institutor» deriva de ese significado. De lo que se trata es de esa

forma y no de las instituciones entendidas en el sentido antropológico de los códigos y las costumbres, o en el sentido político de mecanismos de regulación, y menos aun del significado trivial que identifica las instituciones con las organizaciones. Basándonos en Durkheim por lo que respecta a la concepción de lo sagrado y de la socialización, y en Weber, en lo que concierne a la concepción de los «bienes de salvación» y la vocación, podemos tratar de caracterizar ese «programa institucional» de la siguiente manera.

Dado que se asignó como tarea combatir a la Iglesia para que se arraigara en los espíritus el reino de las Luces, el progreso y la nación, la escuela republicana de Jules Ferry se pensó explícitamente como una contra-Iglesia opuesta a la Iglesia pero inscrita en su herencia [Nicolet, 1982]. Los fundadores de la escuela republicana eran, a veces, anticlericales pero, aunque fueran positivistas, no estaban desprovistos de espíritu religioso, comenzando por Durkheim:

- como la Iglesia, la escuela republicana construyó su proyecto educativo en torno a valores definidos como «sagrados», universales, incuestionables y «fuera del mundo». La razón y la nación no eran menos sagradas que la fe;
- la escuela republicana considera que los docentes, en particular los maestros de primaria, son como «sacerdotes» que transmiten esos valores, los encarnan a partir de su «vocación» y de su compromiso total. En ese sentido, la autoridad de los maestros es de tipo carismático porque se basa en el hecho de que, en la clase, encarnan los valores de la República un poco del mismo modo que los sacerdotes son mediadores entre Dios y los hombres;
- como la Iglesia, la escuela republicana debe ser un santuario protegido de los desórdenes y las pasiones de mundo: los sexos están separados, los padres no pueden tener otro papel más que apoyarla, las demandas económicas se mantienen apartadas. Por ello, la escuela republicana no ha cuestionado la escala de las dignidades culturales construida por la escuela católica: en su punto más

alto, lo universal, la abstracción, la gran cultura; en la parte más baja, las disciplinas prácticas, profesionales, directamente útiles y próximas a la vida social;

- por último, la escuela comparte con la Iglesia una concepción de la educación, en la que el obedecimiento a una disciplina racional establece la libertad futura del ciudadano cuando, despojado del ritualismo, el sujeto accede al sentido de las reglas que la fundamentan. La obediencia, luego la adhesión a esa disciplina, genera la autonomía personal, del mismo modo que, para Pascal, la sumisión a los ritos desemboca en la libertad de la fe.

Ese «programa institucional» es un marco, una jerarquía simbólica en la que el contenido de los valores promovidos tiene relativamente poca importancia pues lo que aquí cuenta es la *forma* misma de la socialización [Vincent, 1980]. Y la fuerza de esa estructura es tal que inmediatamente da sentido a las prácticas de los actores que se encuentran comprometidos sin siquiera saberlo. La influencia es tan considerable que la teoría crítica de Bourdieu y Passeron [1970] la retoma, aunque la desencanta y le introduce un giro normativo. La cultural universal es, entonces, la de la clase dominante, la vocación se transforma en ilusión pedagógica, el santuario está destinado a ocultar los efectos de dominación y la teoría de habitus actualiza la sumisión conformista. Las creencias de Durkheim se ven, por lo tanto, invertidas, pero la forma misma del programa se mantiene. Ha de decirse que ese programa identificado con la República y la nación confiere una gran seguridad y una fuerte legitimidad a los actores de la escuela e instala un régimen de creencias poco cuestionable. Esa suerte de transferencia de un modelo católico hacia un modelo republicano, en nombre de la lucha contra el catolicismo, es casi idéntica en otras instituciones, como el hospital, la justicia y otras formas de trabajo hacia los demás. El hospital, por ejemplo, ha sido concebido sobre la alianza de la ciencia y la compasión. La vocación de los médicos y los enfermeros se realizaba en un santuario donde el enfermo no podía

ser salvado sino por su obediencia y su abandono a la autoridad generosa del médico. Ese hospital se parecía al mundo descrito por Foucault, salvo que las disciplinas eran «trascendidas» por las creencias y los valores de los actores.

La experiencia de los alumnos y los docentes, y sobre todo el hecho de considerar la construcción de su experiencia como mecanismo de socialización, debe comprenderse como la manifestación de la decadencia del programa institucional:

- conforme a los relatos canónicos de la modernidad, la escuela, como el conjunto de la sociedad, se ve inserta en un proceso de desencantamiento que debilita el carácter «sagrado» de los principios que la fundamentan; crítica de la ciencia, cambios de y en la nación. Sobre todo, la escuela pierde paulatinamente un monopolio que le había quitado a la Iglesia: el de construir una imagen ordenada del mundo, en razón de las competencias de los medios de comunicación a los que todos los individuos, no sólo los alumnos, otorgan un tiempo considerable;
- la vocación cambia de naturaleza. El modelo católico del sacrificio y del don de uno a una causa superior, es sustituido por el modelo protestante de la realización personal en una actividad profesional. Los docentes son menos considerados como intermediarios entre lo universal y los niños, que profesionales definidos por sus competencias;
- el cambio más radical y más brutal se debe, sin duda, a la masificación. Mientras que la escuela republicana tenía la capacidad de excluir precozmente a los alumnos que no estaban destinados a «creer», la escuela democrática de masas acoge a todos esos alumnos y, con ellos, a la adolescencia, los problemas sociales y el juego de los intereses personales. Los muros del santuario se han derrumbado, y la escuela ya no es un orden regular. Sobre todo porque la influencia de la escuela sobre la sociedad crece, y se va constituyendo un «mercado» escolar en el que cada cual busca las

inversiones y los rendimientos óptimos, mientras que la economía espera competencias útiles a su desarrollo. Sin embargo, cuanto más poderosa es la escuela, más se difunde en la sociedad y menos autonomía tiene. En el programa institucional, los maestros no rinden cuentas más que a sí mismos, a su vocación y a sus superiores jerárquicos. Cuando salen de ese programa, rinden cuentas a la «sociedad»: a los padres, a las autoridades, a los empleadores y, a veces, a los alumnos;

- por último, parece que la concepción misma de la socialización está cambiando. En la escuela primaria, ya no se separa tan fácilmente al niño del alumno, al ser de razón y el individuo singular, como decía Alain. En todas partes, el enfermo, el usuario de los servicios sociales, las familias y los alumnos obtienen derechos. En el fondo, salimos del modelo de Durkheim, del humanismo de la socialización en el que el niño es una cera blanda sobre la cual la sociedad debe dejar su marca, para admitir que el niño es un sujeto activo que se construye a sí mismo del mismo modo que está constituido por las reglas de la socialización. Sin embargo, esta concepción, más cercana al pensamiento de Dewey que al de Durkheim, no es menos social.

La larga decadencia del programa institucional, que se puede identificar con una decadencia de la escuela, tiene dos consecuencias. Por un lado, proyecta la experiencia de los actores al primer plano; se trata menos de «clonar» a los individuos que de permitirles construir su experiencia. Por otro lado, se vive como una crisis, en Francia sobre todo, donde el programa institucional ha tenido una fuerza singular, ya que la escuela debía construir la nación, la República, y formar a los ciudadanos. Por ello, esa mutación genera un sentimiento de crisis, de fuertes resistencias y una nostalgia de la escuela republicana y de las instituciones perdidas para siempre, aun cuando todos participan, sin quererlo, en esa larga evolución, en ese largo desencantamiento.

En una serie de investigaciones en torno al trabajo sobre el otro, traté de demostrar que la decadencia del programa institucional no alcanzaba sólo a la escuela. Casi todas las instituciones han seguido evoluciones comparables, comenzando por el hospital, el trabajo social y la institución judicial donde también se observan la porosidad de los muros de los santuarios, la profesionalización creciente de los profesionales, el auge de los usuarios... y la misma sensación de crisis. Sucede que los profesionales y los militantes atribuyen esas transformaciones a la influencia de los modelos ultraliberales llegados del mundo anglosajón. Ello es, sin duda, cierto, pero es una explicación a todas luces insuficiente pues esa larga transformación se inscribe, ante todo, en el proceso de racionalización descrito y anunciado por Weber. Por lo demás, los profesionales de esas organizaciones no han sido ajenos a la evolución que condenan, reforzando el profesionalismo contra la vieja vocación, ampliando la influencia de las instituciones, acentuando la división del trabajo y, a veces, comportándose como los usuarios que condenan. En realidad, esas instituciones han estado muy ligadas a la República y a lo que tenía de sagrado; de modo que resisten mal a la democratización individualista y a la laicización que, sin embargo, contribuyeron a instaurar.

Como muchos sociólogos, siempre he pensado que la sociología debería ser útil, que debería ser «comprometida». Ese compromiso no es la adhesión a una causa y menos aun a un partido; es un compromiso respecto de los debates públicos que deben ser informados por el conocimiento. Aunque no pueda haber una política derivada de la ciencia y el modelo del «intelectual orgánico» sea una forma de traición de la vocación del sabio, el conocimiento no carece de opinión. Mis investigaciones sobre la escuela me han conducido a afirmar algunas convicciones simples. Creo que, sin proponérselo, la escuela ha cambiado profundamente su naturaleza sin asumir las consecuencias. Por ejemplo, el colegio nunca ha elegido verdaderamente su estatuto de escuela de todos, y su estatuto de primer ciclo del liceo de enseñanza general. He luchado para que el colegio único

sea verdaderamente el colegio único [Dubet y Duru-Bellat, 2000]. También creo que, si bien la escuela sigue estando dominada por las desigualdades sociales, no puede considerar que es su simple reflejo mecánico y que sería imposible concebir una escuela menos injusta ya que la sociedad no es perfecta. Después de todo, la experiencia de los alumnos es una de las medidas del valor de una escuela; producir desigualdades humillando y desarmando a los alumnos no es exactamente lo mismo que producir esas desigualdades sin destruir la autoestima. Considero, por último, que es una ilusión y un profundo error imaginar que el futuro de la escuela se halla en el retorno de los buenos y antiguos métodos del pasado.

De modo que he aprendido a comprometerme, a practicar lo que Burawoy [2005] llama la *public sociology*, a escribir en los periódicos, hablar a veces en los medios de comunicación, participar en comisiones, redactar informes, dirigirme a los padres, a los docentes y a los dirigentes políticos que me invitan a hacerlo. Esas actividades pueden ser muy gratificantes, aunque suelen crearle a uno más enemigos que amigos en un mundo profesional que con frecuencia se queja de no influir en la vida social, al tiempo que reprocha sus «compromisos» a quienes tratan de hacerlo. También pueden ser decepcionantes, ya que cuando se rechazan las imprecaciones, puede medirse toda la distancia que separa la acción política, fatalmente dominada por el juego político, el cálculo de los posibles y las relaciones de fuerzas, del mundo de la sociología «pura», que siempre cree ingenuamente que los análisis correctos deberían llevar a las políticas correctas. Sociólogos y políticos no juegan el mismo juego y, si bien es deseable que los sociólogos sean escuchados, no sería necesariamente bueno para la democracia que se convirtieran en ingenieros de la decisión política.

4

Justicia social

El declive del programa institucional es un signo, entre muchos otros, de la larga mutación que figura en la mayoría de los relatos de la modernidad [Martuccelli, 1999]. La cohesión social ya no se basa en la adhesión supuestamente unánime a valores comunes ni en una definición trascendente y compartida del bien: ya no hay un dios común, ni un soberano sagrado ni demasiada autoridad tradicional. La libertad concedida a los individuos, la pluralidad legítima de las creencias y las culturas, la movilidad de los actores, la diversidad de las demandas sociales instalan paulatinamente la «prioridad de lo justo». Los acuerdos y los lazos sociales se basan menos en valores compartidos que en ajustes y arreglos que no perjudican a nadie y que establecen jerarquías sociales consideradas como justas precisamente en el mismo momento en que se las puede debatir. Por ello, la filosofía política y la filosofía de la justicia interesan cada vez más a los sociólogos que leen a Dworkin, Habermas, Nozick, Rawls, Taylor, Walzer, no porque deseen convertirse en filósofos, sino para hacer sociología. Ese largo desplazamiento hacia los problemas de la justicia social no concierne sólo a los ideólogos y los políticos; se inscribe en la actividad de los actores, en la de las grandes organizaciones y las

políticas públicas, en las decisiones de orden fiscal como en los problemas éticos de los trasplantes de órganos y de custodia de los hijos después de un divorcio. Por ejemplo, se considera que el docente no sólo debe transmitir una cultura y normas, sino que también debe construir juicios y jerarquías que se consideran justas y aceptables. A fin de cuentas, esta cuestión abarca a todos los individuos.

Evidentemente, no me interesé por el problema de la justicia social por motivos únicamente teóricos. El pensamiento político francés, en particular el de la izquierda del que *a priori* sería la vocación, quedó como muy rutinario en ese aspecto, pues se limitó a condenar las desigualdades, aunque defendiendo otras tantas cuando los grandes principios estaban a resguardo. Pero la cuestión que se plantea es mucho más directa: se trata menos de saber cuáles son las desigualdades y condenarlas como tales, que de saber cuáles pueden ser consideradas justas y cuáles son inaceptables y en nombre de qué principios. Habiendo trabajado durante mucho tiempo en cuestiones relacionadas con la escuela, no podía contentarme con el viejo reflejo institucional que atribuye mecánicamente la causa de las desigualdades a la sociedad en general y, de ese modo, se dispensa de reflexionar sobre el papel de la escuela. Por tal razón, redacté un pequeño ensayo donde contrastaba el funcionamiento de la escuela con los principios de justicia a los se refiere ritualmente [Dubet, 2004].

Crítica de la igualdad de oportunidades

A pesar de que la escuela republicana se ha basado en principios generales democráticos, durante mucho tiempo estuvo organizada como una escuela de clases o de castas. En lo esencial, los niños de las clases populares debían asistir a la escuela elemental, mientras que los de la burguesía accedían directamente al «pequeño liceo» que los preparaba precozmente para realizar estudios más largos. El «elitismo republicano» no cuestionaba esa división escolar, simplemente permi-

tía a los mejores alumnos surgidos de las categorías medias y populares acceder al colegio, luego al liceo, gracias a su talento, a su virtud y a becas más o menos mezquinas. Ese mecanismo, que prevaleció hasta comienzos de los años sesenta, constituía un progreso considerable con respecto al régimen anterior, seleccionó los cuadros de administración medios, particularmente los del Estado, provenientes de categorías sociales que, hasta entonces, estaban adheridas a su condición. Pero ese modelo aceptaba las desigualdades sociales iniciales y no proponía una verdadera igualdad de oportunidades de éxito a todos los alumnos. Por ello fue criticado por todos los que pensaban que esa escuela no respondía al postulado democrático de la igualdad fundamental de todos los alumnos [Prost, 1967].

Sólo de manera paulatina, entre las décadas de 1960 y 1980, el modelo de selección y de justicia escolares cambió de naturaleza. Progresivamente, por la masificación, la creación del colegio único y la ampliación del acceso al bachillerato y a los estudios superiores, el elitismo republicano fue abandonado en beneficio de la igualdad de oportunidades: desde entonces, todos los alumnos ingresan en la misma escuela para ser evaluados y orientados en función de su mérito. Ese principio de justicia meritocrática es, naturalmente, la única posibilidad en una sociedad que postula que todos los individuos son fundamentalmente iguales, al tiempo que también deben ser distribuidos en la escala de las jerarquías sociales producidas por la división del trabajo. En realidad, no existe un verdadero principio de justicia alternativo a la igualdad meritocrática de las oportunidades, salvo la lotería o el privilegio de nacimiento.

Sin embargo, la excelencia de ese principio no impide que plantee graves problemas. Todos los sociólogos saben que es sumamente difícil llegar a conseguir una estricta igualdad de oportunidades en la medida en que persisten muchas desigualdades sociales y culturales que se manifiestan precozmente en los rendimientos de los alumnos [Duru-Bellat, 2002]. Además, los sistemas escolares tienen dificultad para proponer una oferta perfectamente equitativa; en general, la es-

cuela trata un poco mejor a los alumnos más favorecidos y les dedica muchos más medios. De modo que del dicho al hecho hay un largo trecho, y la igualdad meritocrática de las oportunidades es un principio ambicioso que puede decepcionar sobre todo porque se alardea de él con demasiada frecuencia. Pero no porque un principio de justicia sea exigente debe ser desestimado.

Por el contrario, la igualdad meritocrática de las oportunidades no podría equivaler por sí sola a la totalidad de la justicia escolar, ya que el hecho de que los más meritorios aprueben la escuela no compromete *a priori* ninguna responsabilidad particular con respecto a los que no lo logran. Una élite seleccionada de manera justa no necesariamente crea una justicia social si los alumnos que fracasan son ignorantes, maltratados y despreciados. Ese razonamiento me ha conducido a defender lo que Rawls [1987] llama el «principio de diferencia», es decir el hecho de que la escuela debe garantizar un nivel de competencias y de conocimientos elevado para los alumnos más débiles. Ésta es la única manera de ponderar el componente «darwiniano» de la igualdad meritocrática protegiendo a los que tienen menos mérito o, más simplemente, a los que no tienen suerte.

También se debe insistir en el hecho de que, por más justa que sea, la igualdad de oportunidades meritocrática es muy cruel para los individuos. En efecto, los que no aprueban, aun cuando se les han ofrecido todas las condiciones para hacerlo, no pueden acusar a las desigualdades sociales provisoriamente «anuladas» en la escuela. No pueden más que acusarse a sí mismos y percibirse como la causa de su propia desdicha: no fracaso porque la sociedad es injusta, sino porque soy incompetente. En ese caso, un principio de justicia indiscutible puede funcionar como una ideología que legitima las desigualdades ya que el orgullo de los vencedores y los privilegios que obtienen de su éxito no son más cuestionables que la poca suerte que se asigna a los vencidos de la competición. Desde ese punto de vista, una escuela de la igualdad de oportunidades puede crear grandes injusticias. Pero si la escuela basa su legitimidad en su justicia, la igualdad meritocrática de

las oportunidades puede generar tantas frustraciones e iras que no podría ser justa por sí sola. En ese caso, se plantea la cuestión de saber cómo la escuela puede salvaguardar la idéntica dignidad de los individuos a pesar de las desigualdades de sus rendimientos y de su mérito: ¿es el rendimiento?, ¿es la buena voluntad? ¿Acaso el mérito es la expresión de mi libertad, los azares de la vida o de los determinismos diversos que desconozco? [Dubet y Duru-Bellat, 2007]. ¿Qué se debe dar a los individuos independientemente de su mérito?

La prioridad de la igualdad de las oportunidades conduce necesariamente a tratar de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales en la competencia escolar a fin de producir jerarquías sociales justas. Entonces, cuando las jerarquías sociales mismas se consideran justas, parece normal que determinen las jerarquías sociales y que los diplomas fijen las posiciones profesionales ocupadas por los individuos. Sin embargo, este postulado, central en el modelo meritocrático escolar, no es en absoluto obvio. No es necesariamente justo que el talento y el mérito escolar determinen toda la vida profesional de los individuos y que su destino se juegue en la escuela; después de todo, la escuela no puede identificar todas las competencias, y una sociedad justa no debe otorgarle demasiado peso. Además, ese postulado nada dice respecto de la amplitud de las jerarquías sociales; no sería justo que los que obtienen un diploma sean receptores de todas las ventajas y todos los privilegios, y que los que no obtienen un diploma no reciban ninguno. Así como una escuela justa trata de protegerse de las desigualdades sociales, también es necesario que defina el tipo de influencia que ejerce sobre las desigualdades sociales generadas por la competencia escolar, aunque sea una competencia equitativa. Para utilizar los términos de Walzer [1997], se debe definir la naturaleza de las relaciones entre la esfera escolar y la esfera profesional, sabiendo que la relativa independencia de las esferas es un criterio de justicia.

En mi opinión, estas observaciones sobre la justicia escolar no son sólo reflexiones filosóficas o políticas; plantean también cuestiones so-

ciológicas sobre la manera en que la escuela trata a los alumnos. Al considerar esas normas, uno puede preguntarse cuáles son los efectos sociales de las maneras de seleccionar a los alumnos, cuáles son las consecuencias subjetivas de los juicios escolares, cuál es el valor social de los aprendizajes y muchas otras cuestiones. En resumen, dichas reflexiones pueden definir un programa de investigación y una posición crítica explícita en una sociedad donde la igualdad de oportunidades meritocrática es, a la vez, la norma de justicia más comúnmente compartida y la fuente de injusticias duraderas cuando la impronta de la escuela es tal que sus modos de clasificación y de jerarquización determinan, en esencia, la legitimidad de las posiciones sociales.

La injusticia en el trabajo

Si las teorías de la justicia son exclusividad de los filósofos y los ideólogos capaces de elaborar teorías racionales y formalizadas, los sentimientos de injusticia son mucho más triviales y el interés de estudiarlos deriva de que no son sólo sentimientos, emociones e impresiones. En efecto, frente a las injusticias, cada uno de nosotros es capaz de decir por qué la injusticia que sufre o de la que es testigo es una injusticia. Independientemente del capital cultural, cada uno de nosotros puede decir con precisión por qué lo que percibe como injusto es injusto y, sobre todo, puede desarrollar argumentos comprensibles para los demás, incluso cuando éstos están en una situación totalmente diferente. Al respecto, el sociólogo puede considerar que todos los actores sociales son «intelectuales» o «filósofos» capaces de reflexionar, argumentar racionalmente y justificar.

Para que esa actividad sea posible y compartida por los miembros de una sociedad, es necesario, y suficiente, con que los individuos se atengan a principios de justicia comunes que puedan constituir la base normativa de sus argumentos y sus debates. Designar una injusticia es poder decir por qué se trata de una injusticia esgrimiendo argu-

mentos con un alcance «universal» en un espacio cultural dado. Por ejemplo, uno puede decir que una injusticia atenta contra la igualdad fundamental de los individuos suponiendo que esa igualdad es un principio compartido y cuya aplicación no se cuestiona. Naturalmente, cada cual utiliza esos principios desde su punto de vista, de manera pragmática en función de su posición y sus intereses. Pero esos principios no son simples «derivaciones» como habría dicho Pareto, simples astucias ideológicas, ya que deben apelar a argumentos capaces de convencer a una amplia comunidad. En ese sentido, los principios de justicia son principios universales a la manera kantiana, y argumentos inscritos en el juego pragmático de los contextos y los intereses. Los principios de justicia se nos imponen como una gramática y un vocabulario, lo que no nos impide utilizarlos «estratégicamente», en función de nuestras situaciones e intereses singulares.

- En las sociedades modernas, nuestra posición es definida por nuestras actividades profesionales más que por nuestras herencias patrimoniales. Esas posiciones nos confieren derechos sociales y, sobre todo, sostienen nuestro sentimiento de pertenencia a una comunidad social medida por el criterio de *igualdad*. No porque seamos perfectamente iguales, sino porque nos colocamos, por el trabajo, en un conjunto de desigualdades consideradas aceptables en la medida en que no amenacen la igualdad fundamental de las sociedades democráticas. Por ello, algunas desigualdades parecen aceptables mientras que otras son percibidas como intolerables, bien porque son excesivas (el desempleo, la pobreza, el desprecio, la ausencia de derechos), bien porque no derivan directamente de nuestra contribución a la división del trabajo, o porque el trabajo no ofrece ninguna seguridad [Dubet *et al.*, 2006].⁷

7. Valérie Caillet, Régis Cortéséro, David Mélo, François Rault y quien escribe, nos apoyamos en 300 entrevistas individuales, 10 entrevistas colectivas con grupos de profesionales y 1.200 cuestionarios. Las entrevistas y los cuestionarios fueron administrados por los estudiantes de sociología de Burdeos.

- Pero el trabajo no es sólo un estatus social, una posición, es también un intercambio entre una «fuerza de trabajo», un esfuerzo, una competencia, una utilidad, a veces un sacrificio, y una retribución. La medida de la equidad de ese intercambio se establece en nombre del *mérito*. El mérito se mide menos en relación con la utilidad objetiva del trabajo que con todo un conjunto de comparaciones con los que trabajan menos y ganan más, o todo lo contrario. A veces, la crítica realizada en nombre del mérito procede de un sentimiento de explotación cuando los trabajadores se sienten despojados de los frutos de sus esfuerzos.
- Por último, el trabajo no es considerado una maldición, como una manera de expiar el pecado original que se atribuye a las *clases inferiores*. Desde la ética protestante descrita por Weber a la *sociedad postindustrial*, el trabajo es considerado como uno de los vectores esenciales de la creatividad humana medida con la vara de la *autonomía* que confiere al sujeto. En las sociedades modernas y democráticas, cada cual puede pretender aprehender su trabajo como una «obra», como una manifestación de su libertad. En ese registro se desarrolla una crítica de la alienación en el trabajo, de todo lo que lo vuelve insostenible, destructivo, agotador, estresante, sin sentido.

Cada trabajador, sea cual sea su actividad, moviliza todos esos principios de justicia cuando se ve en la situación de denunciar las injusticias de las que se siente víctima. Sin embargo, aun cuando están necesariamente articulados (debemos ser libres e iguales para poder medir el mérito), esos principios no son exactamente del mismo orden. La igualdad se inscribe en una concepción compartida de las desigualdades sociales aceptables y, en el trabajo, nadie es perfectamente igualitarista. El mérito deriva de una aritmética de las comparaciones, con frecuencia realizadas lo más cerca posible de uno. Por último, la medida de la autonomía es de tipo ético, no se mide sino a partir de la subjetividad de los individuos. Sólo yo puedo decir si me

siento alienado o realizado en mi trabajo. Pero, pese a esas diferencias, todos estos principios se articulan con las dimensiones esenciales de cada experiencia de trabajo, ya que el trabajo es, o debería ser según lo que esperan los individuos, un *estatus*, un *intercambio* y una *actividad creativa*.

Críticas de las injusticias

Desde el punto de vista de la igualdad, los trabajadores apelan menos a una igualdad pura que a la concepción de un «orden justo», de una jerarquía aceptable porque garantizaría la igualdad fundamental de los individuos que asegura su integración en la sociedad. Esa integración y esa igualdad adoptan diversas modalidades:

- una de ellas es la crítica de la exclusión, la pobreza y la precariedad que trazan una suerte de frontera interna de la sociedad y que opone incluidos a excluidos. Aun cuando la mayoría de los trabajadores aceptan una jerarquía de salarios y de ingresos [Piketty, 2003], condenan la extrema pobreza y la extrema riqueza, la de los excluidos y la de una nueva aristocracia cuyos ingresos y modos de vida escapan a la condición común. De manera más banal y más cotidiana, los trabajadores critican lo que consideran como privilegios, los de la administración y los dirigentes que se otorgan derechos, como si la democracia *tocquevilliana* se encontrara sin cesar con el retorno de las castas, en particular a través del desprecio hacia los «trabajos de m...»;
- la otra crítica igualitaria se desarrolla en nombre de la igualdad inicial de oportunidades cuando algunos grupos no pueden competir de manera equitativa. En ese caso, los individuos se refieren a la igualdad liberal que considera que las desigualdades son justas en la medida en que se asegure la igualdad de los competidores. Esta crítica la realizan quienes son objeto de la estigmatización y la discriminación: mujeres, trabajadores de origen extranjero, jó-

venes que desempeñan los trabajos más inestables. La constancia de esas críticas indica, al menos, la fuerza de la aspiración a la igualdad inicial. Si bien nada prueba que las mujeres o los inmigrantes sean más discriminados hoy que en el pasado, viven su situación como cada vez menos tolerable.

Evidentemente, se puede ver una tensión entre esas dos grandes familias de críticas. La primera considera que existe una suerte de jerarquía justa que tiene en cuenta las tradiciones, las cualificaciones, la dificultad del trabajo y su utilidad colectiva en una sociedad percibida como un conjunto orgánico, mientras que la segunda no cuestiona las desigualdades como tales, sino las condiciones de acceso a una competencia honesta que puede dar lugar a desigualdades. Igualdad de base, por un lado, competencia equitativa, por el otro.

Desde el punto de vista del mérito, la crítica social de los trabajadores es de tipo «aritmético». Consiste en medir la equivalencia entre contribuciones más o menos objetivables en términos de fatiga, cualificación y utilidad, retribuciones evaluadas en términos de ingresos y condiciones de trabajo. En realidad, los individuos se comparan todo el tiempo, a menudo con los que tienen más cerca, para saber si su mérito está siendo debidamente reconocido. En ese ámbito también la crítica tiene varios aspectos:

- el primero es el sentimiento de explotación que procedería de una verdadera expoliación cuando los trabajadores mal pagados son destinados a las tareas agotadoras y tienen la impresión de que sus esfuerzos y sus méritos no son reconocidos. No sé si la teoría marxista del valor y la plusvalía es científicamente aceptable, pero es evidente que, para muchos trabajadores, esa teoría posee una gran verdad psicológica: tengo la impresión de trabajar para que otros se enriquezcan;
- el segundo aspecto del mérito es el de la comparación permanente entre colegas que realizan las mismas tareas pero cuyos ingresos

difieren o, más a menudo incluso, entre colegas cuyos estatus e ingresos son idénticos pero cuya actividad, competencias y buena voluntad son demasiado diferentes. El trabajador siente entonces que es explotado por sus pares y no sólo por sus empleadores;

- el mérito se juega particularmente en los asuntos de promoción y de recompensa. En este caso, los individuos formulan sus críticas hacia la equidad de las reglas y los procedimientos denunciando los favores ilícitos, el favoritismo, «el enchufe», los celos, según toda la paleta de la sospecha, a veces del resentimiento. Por ejemplo, la crítica de las primas y las promociones al mérito cuyo principio es casi siempre aceptado, y la supuesta comisión de «chanchullos».

Las críticas formuladas en nombre del mérito parecen no agotarse porque las escalas de comparación que las fundamentan son múltiples y porque la definición del mérito es en sí misma problemática. ¿Se trata del rendimiento objetivo o de la buena voluntad? Los trabajadores también se preguntan por la compatibilidad de las diversas esferas del mérito en las que participan. Por ello, ¿en qué medida el mérito en el trabajo debe tener en cuenta el mérito adquirido en la escuela? Sería injusto ignorar el mérito sancionado por los diplomas, pero tenerlo demasiado en cuenta equivaldría a transformar el mérito escolar en renta profesional.

Desde el punto de vista de la autonomía, la crítica del trabajo es de tipo ético en la medida en que el sujeto mismo es su propia norma, el único capaz de decir lo que el trabajo le aporta a nivel de realización personal. Por ello, es el único que puede arbitrar entre el estrés bueno y el malo, entre la libertad buena y la mala, entre la autoridad buena y la mala. Sobre todo, cada uno debe estimar si se realiza en su trabajo y sus relaciones laborales, aun cuando observamos que la mayoría de los trabajadores se esfuerzan por hallar algo interesante y positivo en su actividad. La realización personal en el trabajo tropieza, evidentemente, con numerosos obstáculos con frecuencia

mencionados por la bibliografía social y sociológica que denuncia la alienación en el trabajo:

- o el trabajo es demasiado regulado por la organización, demasiado mecanizado, demasiado controlado, y termina por despojar al trabajador de su autonomía. Es una crítica bastante frecuente en el mundo de los servicios hoy en día sometido a una taylorización flagrante que apunta a controlar las relaciones con los usuarios y a despojar a los trabajadores;
- o la crítica denuncia, en cambio, la vaguedad de la organización y la incertidumbre considerada como un modo de gestión del trabajo. «Obligado a ser libre», el trabajador es incapaz de planificar su actividad y, sobre todo, se siente en la situación de fracasar y de ser el responsable de ese fracaso;
- por último, la crítica se despliega en torno al reconocimiento [Honeth, 2000]. La realidad de la actividad no es reconocida por los colegas y la jerarquía, de modo que las personas se sienten invisibles y negadas. El deseo de reconocimiento y autonomía topa con toda la fuerza del desprecio: la relación del auxiliar de clínica con el enfermo es ignorada por enfermeros y médicos, el peso de la enseñanza en una clase difícil es invisible para la administración del centro y los padres, los conocimientos del técnico son devaluados por la «casta» de los especialistas y los ingenieros. El compromiso en el trabajo, a veces incluso el que puede ser vivido como una vocación, se transforma entonces en una trampa para el trabajador.

A pesar de su carácter profundamente subjetivo, la autonomía, el deseo de dominar el propio trabajo, es central dentro de una amplia familia de críticas basadas en la voluntad de ser un sujeto o, al menos, el sujeto del propio trabajo. Debemos subrayar que este principio de justicia no está reservado a aquellos cuyo oficio se asemeja a una obra; moviliza también a todos los que desean vivir su oficio como una obra y que lo consideran un asunto de reconocimiento y dignidad. En tal sentido, la lucha del trabajador contra la organización

«científica» del trabajo y sus diversos derivados directivos no está dispuesta a extinguirse.

Injusticias y movimientos sociales

El trabajo se vive como una experiencia fundamental, los individuos lo critican particularmente porque esperan mucho de él, pero entonces: ¿por qué los movimientos sociales que cuestionan el trabajo y su organización parecen hoy tan débiles? En Francia, sobre todo, los índices de sindicalización siguen siendo bajos o disminuyen, el número de jornadas de huelga descende, los grandes conflictos sociales se limitan a la lucha contra los despidos, la mayoría de los conflictos reivindicatorios son muy categoriales y, sobre todo, se restringen a la función pública. ¿Por qué una gran parte de los trabajadores, en especial los menos favorecidos, se han alejado de la acción colectiva, del movimiento obrero y de la izquierda?

Esta cuestión exige varios tipos de respuestas. La teoría de la movilización de los recursos [Oberschall, 1973; Tilly, 1978] puso en evidencia el hecho de que la acción colectiva y las protestas no derivan directamente de las frustraciones y las injusticias vividas por los individuos. Para que los actores elijan la voz (*voice*), en lugar de la salida (*exit*), se necesita que la coyuntura les sea favorable, que se abran oportunidades institucionales y que sentimientos de pertenencia común frenen el juego de los *free riders*, es decir de los que «juegan solos». Se puede considerar que la situación francesa es hoy poco favorable: sindicatos débiles y muy concentrados en las grandes empresas y el sector público, situación dominante de los empleadores que no vacilan en apoyarse en un alto índice de desempleo y en la amenaza de la deslocalización, atomización del mundo laboral con la diversidad de las trayectorias y la individualización de los estatutos. Ese tipo de análisis es poco cuestionable, pero sigue teniendo un alcance limitado pues no explica por qué las mayores movilizaciones se concentran en la mera defensa del empleo y los estatutos, más que

en las condiciones de trabajo propiamente dichas. Tampoco explica el hecho de que una gran parte de los trabajadores parezca alejarse actualmente de los marcos ideológicos de la izquierda y del movimiento obrero, sea para elegir la abstención, sea para elegir el campo conservador. Y luego la amenaza y la presión siguen siendo relativas en un país donde las movilizaciones son muchas, activas y, con frecuencia, muy populares cuando se refieren a la educación, la salud o los servicios públicos. Pero, a pesar de todo, los sentimientos de injusticia en el trabajo son más bien del orden de la queja individual que de la acción colectiva.

La segunda explicación de la debilidad de la acción colectiva podría residir en la influencia ideológica de los dominantes que impondrían sus categorías culturales y morales a los trabajadores, conduciéndolos a aceptar la legitimidad del orden social «neoliberal». En resumen, los individuos serían «alienados». Para decirlo brevemente, esta explicación me parece absurda si me atengo a la recurrencia y la intensidad de los sentimientos de injusticia y la permanencia de las críticas dirigidas al «sistema». Las expectativas respecto del trabajo son tan elevadas que las críticas no se apagan. La pluralidad de los principios de justicia genera una suerte de círculo de las críticas que termina por construir una relación con el mundo basada en la denuncia y la distancia, a la manera en que Simmel definía la condición moderna por la imposibilidad de apoyar plenamente el orden del mundo social. En el plano político, el peso de la abstención y de los votos de protesta, así como la actitud de censor adoptada por los individuos [Rosanvallon, 2006] demuestran, por si fuera necesario, que las estrategias de alienación no pueden explicar la debilidad relativa de la acción colectiva en el mundo del trabajo por la influencia de un «pensamiento único» neoliberal, ya que la crítica antiliberal es tan «única» como aquello que condena.

La paradoja a que da lugar la fuerza de la crítica de las injusticias en el trabajo y la relativa debilidad de la acción colectiva cuestionan las condiciones mismas del trabajo; por ello, nos vemos impulsados

a buscar otras explicaciones que, sin anular las precedentes, son de tipo normativo y cognitivo a la vez.

La economía moral de las injusticias

Con demasiada frecuencia, con demasiada rapidez, los sociólogos, como los militantes, piensan que debería haber una suerte de pasaje automático de los sentimientos de injusticia a la acción colectiva. Pero esa transmutación no es obvia, y por varias razones.

La primera de ellas reside en la pluralidad de los principios de justicia. En efecto, si bien los trabajadores se adhieren con la misma fuerza a los tres principios de justicia que estructuran la experiencia del trabajo, si bien se adhieren todos a la *igualdad*, al *mérito* y a la *autonomía*, esos principios se perciben como muy contradictorios entre ellos. Mientras que el trabajo de los filósofos de la justicia apunta a la construcción de una arquitectura que jerarquice los principios de justicia volviéndolos compatibles, la observación sociológica, en cambio, evidencia tensiones entre esos principios. El llamamiento a la igualdad invita a condenar el mérito, en la medida en que establece el reino del egoísmo, y la autonomía, en la medida en que extiende el imperio del desorden moral, la anomia que amenazaría la comunidad de iguales y, en particular, la nación que lo encierra casi todo. Pero, cuando los mismos individuos adoptan el principio del mérito, la igualdad (la influencia de los diplomas, las protecciones estatutarias, las jerarquías instaladas) se equipara a ingresos, privilegios, protecciones, que nada deben al mérito. Desde el punto de vista del mérito, la autonomía es percibida como una suma de factores subjetivos, singulares y aleatorios que alteran la objetividad de la medición racional de mérito de cada cual. Por último, cuando los trabajadores eligen la autonomía, la igualdad es percibida como el reino del conformismo y de las reglas burocráticas que ignoran la creatividad de los sujetos; mientras que el mérito es descrito como una pura racionalidad instrumental que destruye la autonomía del trabajo y del trabajador en

nombre de la mera búsqueda de rendimientos. En el fondo, sin saberlo, los actores sociales retoman la mayoría de los grandes temas de la crítica social: a) la crítica del individualismo y la anomia; b) la denuncia de los daños de la sociedad de masas y c) el peso de la «jaula de acero» de la que hablaba Weber.

Esta gramática crítica tiene dos consecuencias. Por un lado, acelera los sentimientos de injusticia en una espiral continua y casi inagotable de críticas y quejas, ya que los individuos adoptan sucesivamente todos los puntos de vista normativos. Por otro lado, esa crítica no se estabiliza en ningún punto focal y los sentimientos de injusticia oscilan más que lo que se cristalizan en un solo principio capaz de unir colectivos y generar una acción común. Como si actuar por un principio invitara necesariamente a combatir o a ignorar los otros dos.

Otra consecuencia de la pluralidad de los principios de justicia: la denuncia de las injusticias no necesariamente significa que las víctimas de las injusticias sean percibidas como *inocentes*. Por ejemplo, si uno denuncia la frontera interna trazada por la pobreza y la exclusión, esto no significa que uno manifieste mucha compasión por los excluidos. Por un lado, se suele sospechar que éstos no tienen suficiente mérito y que se «aprovechan» del Estado providencia, sobre todo cuando son de origen extranjero. Por otro lado, se los acusa de no tener ningún sentido de su autonomía y su dignidad. Esa clase laboriosa privada de empleo se transformaría entonces en clase peligrosa, se dejaría asistir y, en gran medida, los individuos serían responsables de su propia desdicha. La fuerza de esa condena proviene, sobre todo, del hecho de que quienes la formulan están cercanos a la exclusión y temen ser excluidos en algún momento. En resumen, se puede definir grupos o personas como víctimas, sin por ello pensar que esas víctimas sean totalmente inocentes.

El principio de autonomía conduce a los individuos a negarse a considerarse a sí mismos como víctimas. El apego al principio de autonomía invita a preferir percibirse como el autor de las propias dificultades, en lugar de presentarse como la víctima pasiva de fuerzas

ciegas. Lo esencial es considerarse como el autor de su propia vida, y no ser un simple juguete del fatal destino. Es una cuestión de dignidad [Lamont, 2002]. Los militantes mismos afirman con frecuencia que no son víctimas personalmente, aunque hablen y actúen en nombre de grupos definidos como víctimas. Por ello, después de haber denunciado numerosas injusticias, muchos trabajadores declaran que no son víctimas porque han construido su vida y porque no pueden más que culparse a sí mismos. Por ejemplo, los que ocupan empleos poco cualificados acusan menos las desigualdades sociales y la escuela que lo que se acusan a sí mismos por haber «elegido» no terminar la escuela, lo que asegura su igual dignidad, ya que es mejor haber «decidido» fracasar que admitir que uno es menos «inteligente» que los demás. De modo que observamos más culpabilidad y depresión que protesta. Se trata de lo que los psicólogos llaman el principio de internalidad, según el cual uno se considera la causa principal de su vida y su condición. Principio liberal y «alienante», sin duda, pero principio del que es difícil deshacerse, en la medida en que creemos en los valores de la libertad y la responsabilidad. Por ejemplo, es raro imaginar que un docente que conoce perfectamente los mecanismos de la reproducción social le diga a un alumno que ha suspendido: «No es culpa tuya, simplemente eres el juguete de las desigualdades sociales y culturales, y no puedes hacer nada». Lo que debería decirle es: «Eres responsable de tu propia vida y, a pesar de todo, puedes esforzarte y aprobar los estudios». Lo mismo sucede cuando un trabajador social o un agente de la ANPE se dirige a un desempleado: no puede remitirlo a su propia libertad sin tratarlo como a una simple víctima. En definitiva, los principios de justicia son como «ficciones necesarias» que se nos imponen y que se utilizan cuando en realidad no se cree mucho en ellos.

Hay algo todavía «peor»: los colegas que no dejan de quejarse suelen ser percibidos como llenos de resentimientos y de mala fe porque acusarían al sistema para liberarse de sus propias responsabilidades. Porque el apego a la autonomía invita a mantener un yo digno a pe-

sar de la adversidad, cada cual puede denunciar las injusticias del mundo rechazando al mismo tiempo el hecho de verse a sí mismo como una víctima. El pasaje de la idea según la cual hay víctimas de injusticias a la idea según la cual las víctimas serían inocentes no es tan obvio. Y es menos evidente si se considera que cada cual está confrontado al «sufrimiento a distancia» puesto en escena por los medios de comunicación, sufrimiento tan violento y radical que las injusticias vividas en el trabajo se relativizan [Boltanski, 1993]: «Con lo que se ve en la tele, la hambruna en África o los despidos en masa en algunas industrias, no tengo mucho de qué quejarme». Sucede que las cruzadas morales que denuncian la suerte de las «verdaderas» víctimas, los indocumentados, los sin techo, las minorías estigmatizadas... movilizan más a los asalariados que la mera causa de los trabajadores.

De modo que existe toda una economía moral que sustenta fuertes sentimientos de injusticia, pero que también es capaz de frenar el paso a la acción colectiva. Esto nos instala, en Francia particularmente, en un clima extraño. Por un lado, la crítica y las quejas se vuelven más fuertes cuando uno se apega, probablemente cada vez más, a la igualdad, al mérito y a la autonomía. Por otro lado, esa adhesión a principios que se perciben como fatalmente vinculados y opuestos enlentece el paso a la acción colectiva en la medida en que exige prioridades normativas difíciles de establecer. Por supuesto, esa mecánica no prohíbe la acción colectiva y la identificación con un movimiento social, pero éstas no tienen nada automático y, entre el análisis de las injusticias vividas en el trabajo y el de las condiciones sociales y políticas de la acción colectiva, debemos dar un lugar a la economía moral y a su «autonomía relativa». Esa economía moral es importante porque los principios de justicia que fundan los sentimientos de injusticia son reversibles. Por un lado subyacen a la denuncia de las situaciones inaceptables y, por otro, justifican toda una serie de desigualdades sociales, las que se deben al mérito, a las ventajas adquiridas y que parecen justas, o bien a las que se desprenden de mis propias virtudes morales. Nada es más fácil de justificar que los pequeños privi-

legios de unos que constituyen las injusticias vividas por los otros: no tenían más que aprobar los exámenes que sancionan el mérito, no necesitaban más que el talento y el coraje de su libertad; no necesitaban nada más que ser franceses cuando la comunidad de iguales es, en primer lugar, la comunidad de la nación...

Quién es responsable

Porque han reflexionado mucho sobre las categorías del movimiento obrero y sobre un sociologismo espontáneo, los sociólogos muy a menudo han transformado las causas morales de las injusticias en causas sociales: si mi jefe me hace sufrir, debo quejarme del capitalismo más que de una persona en singular. Por ello se vuelve automático el pasaje a una generalidad social. Pero tampoco es tan fácil definir las causas sociales de las injusticias y, más aun, definir a los responsables contra los que hay que movilizarse. Lo cual plantea un problema cognitivo porque la acción colectiva exige una representación de la sociedad que permita definir a los responsables de la desdicha y, sobre todo, a responsables que sean considerados como actores o instituciones sobre los que se pueda actuar. En ese ámbito, surgen varias dificultades.

La primera se refiere a los que Lerner [1980] llama la «creencia en un mundo justo»: cada cual tiene lo que se merece y se merece lo que tiene. Aunque ya no vivamos en un mundo cristiano aparentemente sometido a la voluntad de Dios, la causa de las injusticias puede imputarse a la oscuridad del alma humana, al «pecado», más que a causas estrictamente sociales. En nuestra propia investigación, como en la de Baudelot y Gollac [2003], se pone de manifiesto que si una tercera parte de los individuos piensan que los jefes son la causa de las injusticias, un tercio de ellos piensa que sus colegas son la fuente de su malestar y el tercer tercio piensa que son los clientes y los usuarios. E incluso en el caso de los jefes, muchos trabajadores dicen que los jefes no valen nada y que algunos incluso deberían ser conside-

rados como adversarios. Pero ¿cómo luchar colectivamente contra colegas que son pares y contra usuarios o clientes que son el centro y el objetivo de la actividad? ¿El médico puede enfrentarse a sus pacientes, el docente a sus alumnos y el comerciante a sus clientes? En ese caso, la lucha contra las injusticias se convierte en un asunto personal e incluso no puede ser sino una lucha limitada si la causa profunda del malestar es la maldad de los hombres. Por ello, muchos de los trabajadores entrevistados se definen como justicieros de lo cotidiano que se esfuerzan por ser justos para ellos y sus allegados, sin imaginar que el orden del mundo cambie por ello. En el fondo, responden de manera moral a un problema moral, para ellos, y no de manera política y social.

De todos modos, si bien para los individuos es difícil acusar a tal o cual grupo de actores y movilizarse contra éste, les es fácil atacar el «sistema»: se oponen al liberalismo y a la globalización que destruirían la vida social y transformarían el mundo del trabajo en una jungla. Una parte considerable de los trabajadores que pertenecen a todas las categorías sociales y profesionales se considera víctima de las leyes generales del capitalismo y del mercado globalizado antes que de tal o cual categoría social bien definida. Por ello, se oponen a los políticos que se han vuelto impotentes y se ven impulsados a defender la «nación» más que la «clase». Si el sistema es la causa fundamental de las injusticias, conviene protegerse de él, y las elecciones políticas de los actores se realizan más con relación a la visión que tienen de Francia y la economía mundial que con relación a su estricta posición social. Más exactamente, la posición social de los actores está como «proyectada» en la nación. Esa dimensión fue esencial en la defensa del servicio público cuando tuvieron lugar las huelgas de diciembre de 1995 y el rechazo de la Constitución Europea en mayo de 2005: para defender condiciones de trabajo, uno se determina con respecto a las imágenes que tiene de Francia y de la República. En ese sentido, habría una verdadera mutación en el pasaje de una ideología «antipatronal», antiexplotación, anticapitalismo, a una ideología an-

tiliberal, antineoliberal, antiglobalización, porque el adversario designado ya no es la clase dominante, sino los mecanismos abstractos del mercado mundial cuyos dirigentes económicos serían el relevo, y los responsables políticos, los testigos impotentes.

Asistiríamos entonces a una «desconversión» de la sociedad industrial. Si se define la sociedad industrial como la incorporación progresiva del capitalismo en las instituciones, las relaciones sociales y la representación política [Polanyi, 1983], los trabajadores describen una separación progresiva de esos dos conjuntos, lo que da fuerza a la crítica antiliberal y a la defensa, en Francia sobre todo, de la República y la nación. Signo de esa mutación, los trabajadores denuncian menos a los patrones que a los especuladores y los fondos de pensión que se adjudican privilegios exorbitantes. Denuncian menos el poder excesivo de los patrones que su falta de poder, ya que parecen tensionados entre dos formas de gestión que diluyen la autoridad con la seguridad que otorga, y la omnipotencia de las lógicas financieras. ¿Mi jefe es realmente el jefe?, se pregunta un empleado de una empresa de contratistas, sabiendo que ese jefe no domina para nada su entorno económico.

Se crea entonces una distancia, un corte incluso, entre la experiencia del trabajo definida lo más cerca posible de las condiciones reales de trabajo, y una representación general de la vida social que parece determinada por otros mecanismos que los que proceden directamente del trabajo. Los sentimientos de injusticia que se viven en el trabajo no derivan «mecánicamente» hacia una crítica social de la sociedad, sino más bien hacia una defensa de esa sociedad contra un entorno peligroso. La cadena de causas que va desde el «taller» hacia la sociedad global sobre la que se construyó el movimiento obrero se ha roto. El descontento y las quejas crecen sin hallar expresiones políticas y sociales directamente surgidas del «taller», lo que coloca a la izquierda y a los sindicatos en grandes dificultades, ya que no «aprovechan» la fuerza de los sentimientos de injusticia, mientras que la derecha, apelando a la voluntad y a la nación, está en una posición favorable.

En Francia, en todo caso, vivimos un período dominado por la crítica. Los sondeos de opinión indican que los franceses sienten que las desigualdades se profundizan y multiplican, demuestran también que los franceses piensan que vivirán peor en el futuro. Proliferan los libros, los artículos y los testimonios que denuncian los males del nuevo capitalismo y que son tan influyentes como el pensamiento único que condenan. Los trabajadores, sea cual sea su posición, no son inconscientes de las injusticias que soportan, y el discurso de la queja es, sin duda, el más compartido. Sin embargo, las protestas y los movimientos surgidos del mundo del trabajo no se multiplican y no están a la medida de las injusticias denunciadas. Sin duda, el contexto institucional y económico no es favorable a la acción colectiva, pero ese análisis no alcanza para explicar la debilidad relativa de la acción. Como los sentimientos de injusticia pertenecen a una economía moral, pensamos que se la debe tomar en serio, mostrando cómo los principios de justicia pueden, a la vez, organizar las quejas y frenar el pasaje a la acción colectiva. Esa explicación, por más limitada que sea, es indudablemente más convincente que la que postula una alienación generalizada de la cual, no sabemos cómo, sólo el sociólogo quedaría exento.

Por supuesto, no puedo ocultar que las investigaciones realizadas sobre la justicia, en las escuelas y en el mundo del trabajo, no son totalmente «desinteresadas» ya que creo que necesitamos renovar nuestro pensamiento social sin apegarnos a representaciones que, a todas luces, están muy alejadas de las experiencias de los actores. Si bien no es inútil describir la larga lista de las desigualdades y las injusticias, me parece indispensable decir qué desigualdades son percibidas como injustas y por qué, a fin de que nuestras categorías políticas se vuelvan pertinentes y los individuos no tengan el sentimiento de que la vida democrática y sus debates son un espectáculo al cual asisten de lejos y que no les concierne realmente. La sociología debe participar en el debate público cuando se trata de esas cuestiones, y lo hace cada vez más.

5

La experiencia social

La ruptura de la continuidad vivida entre la experiencia individual y los desafíos colectivos y los movimientos sociales plantea un problema de peso a la teoría sociológica. Si la sociedad ya no es percibida como un todo integrado y si, de todos modos, nos negamos a abandonar el postulado fundamental de la sociología según el cual la acción es totalmente social, ¿cómo construir un pensamiento coherente y una representación organizada de la vida social? A esa cuestión quisiera tratar de responder, pues lo que me ha interesado de la sociología, desde el comienzo, es su capacidad de explicar las relaciones, los conflictos y las acciones de los individuos y los grupos por el funcionamiento «objetivo» de las relaciones sociales e, inversamente, explicar la objetividad de la vida social y la historia por las prácticas y las elecciones de los individuos. Siempre me he sentido cercano a esa vocación de la sociología que tiende a articular «pruebas» individuales y «desafíos» colectivos [Wright Mills, 1967]. Veo más bien una reciprocidad de perspectivas que una oposición entre la tentativa de Durkheim de explicar el suicidio de los individuos por la naturaleza de la vida social, y la de Weber, que explica las transforma-

ciones de los sistemas económicos por las mutaciones de la sensibilidad religiosa más subjetiva.

Por ello, el problema teórico central es el de la naturaleza de las relaciones entre la subjetividad y la objetividad, entre el actor y el sistema. Pero, si bien la cuestión es recurrente, las respuestas varían sensiblemente y ningún investigador consecuente puede eludir la teoría, aunque sea latente, de la acción social, es decir una teoría de la articulación de la subjetividad de las prácticas y del «funcionamiento» de la vida social. Cuestión simple de respuestas difíciles, ya que debe resolver una suerte de paradoja: la acción es totalmente social y, por ende, determinada, pero al mismo tiempo es una acción que supone que los individuos actúan, optan y, en cierta medida, son sujetos.

La sociedad y la acción

La sociedad

En cuanto al sistema, si los sociólogos han aportado algo fundamental al pensamiento social, sin duda, es la idea misma de sociedad. Tras las grandes rupturas revolucionarias, trataron de describir la vida social, negándose a explicarla por otra cosa que no fuera ella misma y, en particular, por entidades metasociales: la religión, los valores, la naturaleza. Aunque sean los herederos de las Luces, los sociólogos se negaban a concebir la sociedad como el producto armonioso de los contratos y los acuerdos que los individuos libres y racionales concertarían entre ellos. Cada cual a su manera, los padres fundamentales de la disciplina «inventaron» la idea de sociedad postulando que era, a la vez, el objeto de la sociología y lo que permitía explicar la vida social. La sociedad era el objeto de la investigación sociológica y la respuesta a las cuestiones que planteaba.

De manera muy simple, esa sociedad puede definirse sobre la base de tres grandes características. En primer lugar, la sociedad es *mo-*

derna y su análisis se inscribe necesariamente en un relato que la opone a la comunidad, a la tradición percibida como una pura alteridad. La sociedad es compleja, «orgánica», decía Durkheim; está inserta en un proceso continuo de racionalización, decía Weber; es cada vez más individualista e igualitaria, decía Tocqueville. De manera general, muchos conceptos elementales de la sociología surgieron de esa tensión entre la tradición y la modernidad, y se sabe que Parsons, por ejemplo, construyó un andamiaje teórico completo en ese marco. Sin embargo, la mayoría de esos sociólogos, en todo caso los que siempre leemos, ciertamente no son simples ideólogos de la modernidad, ya que ésta les preocupa al tiempo que les parece inevitable. Durkheim temía que la anomia destruyera la vida social, Weber temía que el desencantamiento del mundo lo redujera al reino de la razón instrumental, Tocqueville pensaba que la democracia podía conducir a la tiranía.

Si la modernidad se concibe como un cambio continuo, como una inestabilidad endémica, entonces es importante explicar por qué la vida social se mantiene, por qué hay un orden relativo. Se sabe cuál es la gran respuesta a esa pregunta, la que ha prevalecido durante un siglo: la sociedad es un *sistema*. Y, desde ese punto de vista, hasta los años sesenta, la corriente principal de la sociología ha sido más o menos funcionalista. Sin duda, hay cierta injusticia en tildar el funcionalismo de conservador, sobre todo porque ha adoptado varios rostros (no es el mismo en Malinowski, Merton y Parsons), sino también porque hubo funcionalismos críticos, hiperfuncionalistas e hipercríticos, que explican que todas las funciones sociales participan de la dominación.

Una última característica común a esa sociología que califico demasiado rápidamente de «clásica» y que no puede hacer las veces de historia de la sociología: la sociedad es un *conflicto regulado*. En los inicios de la sociedad industrial, y más tarde en su pleno desarrollo, es obvio que si las sociedades son sistemas, también son sistemas desgarrados por los conflictos de clase. Por ello, se espera de las insti-

tuciones políticas que regulen esos conflictos y que, incluso, los transformen en integración social, normas comunes y reglas de juego compartidas.

Hoy en día está claro que lo que los sociólogos llamaban la «sociedad» en realidad era el Estado-nación considerado como el marco moderno de la vida social en el momento en que nacen, en Europa Occidental y en América del Norte, sociedades industriales (racionales y conflictivas), democráticas (individualistas, y donde se institucionalizan los conflictos) y nacionales (culturalmente homogéneas). En el fondo, como dice Gellner [1989], la «sociedad» es la articulación de una cultura nacional, de un sistema político autónomo soberano en la nación, y en una economía también nacional dirigida por una burguesía y un Estado. Se comprende entonces cómo la idea misma de sociedad entra en crisis en el momento en que esa articulación se transforma con las mutaciones de las comunidades nacionales, con la globalización de los intercambios económicos que generan otras configuraciones de las soberanías políticas. La idea de sociedad como sistema integrado no sale indemne de esa nueva revolución liberal, postindustrial, posmoderna... independientemente de cómo se la llame.

La acción social

La sociología clásica no «inventó» sólo la idea de sociedad, sino que también «inventó» la idea de acción social. El orden social se explicaría por el hecho de que las conductas de los actores, su subjetividad, proceden de la interiorización de los valores, las normas y las restricciones del sistema. El actor «es» el sistema porque actúa según las «necesidades» o las leyes del sistema; la integración sistémica y la integración social son las dos caras de la misma realidad. Los actores tienen una intencionalidad, son «libres» y persiguen objetivos propios, pero éstos están fijados por normas, papeles, valores y mecanismos de control social que son formas de interiorizar las reglas

del sistema social. Cada cual a su manera, Durkheim, Parsons, Elias, Bourdieu y muchos otros desarrollaron esa concepción, aunque admitiendo que puede haber fallos anómicos y desviadores, mecanismos de desclasificación, conflictos. De todos modos, todo ello, no pone en jaque la ecuación de una equivalencia general del actor y del sistema.

Esa concepción de la acción invita a conceder un papel central a la socialización y las instituciones. Los actores actúan conforme a las expectativas del sistema porque han sido socializados de tal manera que interiorizan lo que Durkheim llamaba la «restricción social», primero durante la infancia, luego de manera continua en el juego de las relaciones sociales que son también formas de control y encuadre. Así sea inicial o continua, primaria o secundaria, la socialización de las diversas funciones sociales supone que algunas instituciones se dedican a esa tarea: la familia, las religiones, la escuela, los partidos, los sindicatos y la mayoría de las organizaciones aseguran la continuidad del sistema y del actor. Ese paradigma es tan firme que la explicación sociológica a veces roza la tautología: explico la «sociedad» por la acción, y la acción por el hecho de que ha sido socializada en la «sociedad» que deseo explicar. Con el tiempo, la cultura subjetiva es la expresión de un sistema objetivo, y lo inverso también es cierto; por ejemplo, las conductas y las representaciones de los obreros proceden de una cultura obrera que, a su vez, se explica por el lugar o la «función» de los obreros en el sistema. A pesar de los matices y las diferencias a las que no hago justicia aquí, la sociología clásica se basa en el postulado de una fuerte correspondencia entre la situación y la acción. Funciona bien en la medida en que las posiciones sociales, las representaciones y las conductas se inscriban en una continuidad. Pero, tal vez porque la representación también clásica de la sociedad se agota, esa correspondencia es cada vez más problemática, cada vez más fluida, «líquida», dice Bauman [2006].

Las correspondencias debilitadas

Desigualdades múltiples

Si el concepto de clase social ha cumplido un papel tan central en el pensamiento sociológico europeo, no es sólo por razones ideológicas y políticas, sino también porque ha sido central en un mecanismo de correspondencias entre el actor y el sistema. Las clases funcionaban como un concepto «total». Designaban posiciones funcionales en sistemas de producción a los que correspondían culturas, modos de vida y comunidades, maneras de ser y de pensar. Las clases sociales también eran consideradas como los marcos de la acción colectiva y de los movimientos sociales y como las unidades esenciales de la representación política (durante mi formación, los sociólogos se preguntaban por qué algunos trabajadores no votaban a la izquierda y, más precisamente la izquierda comunista, y por qué algunos ejecutivos y algunos campesinos no votaban a la derecha. Hoy nos sería difícil hacernos estas preguntas, en esos términos). De modo que, con muchos matices, parecía posible interpretar un amplio conjunto de conductas en términos de clases sociales y, en gran medida, los sociólogos de la sociedad industrial podían encontrar allí un modo de articulación del actor y del sistema.

Ni las desigualdades ni la dominación social han desaparecido, ni mucho menos, pero es cada vez más difícil rebajarlas a posiciones de clases claramente identificables. Entramos en un régimen de desigualdades múltiples [Dubet, 2001]. Parece que las culturas de clases se disuelven a lo largo de una estratificación marcada por los modelos de una sociedad de masas dominada por las clases medias en la que los niveles reemplazan las barreras, donde los juegos de distinción reemplazan las oposiciones categóricas. La dificultad de definir las clases medias cuando cada vez más individuos piensan pertenecer a ellas indica hasta qué punto la estructura social se ha trastocado. Además, y sobre todo, otros registros de desigualdades

se superponen a los de las clases sociales. Las desigualdades de género, las desigualdades de edad y de generación, las desigualdades debidas al origen cultural no son necesariamente más pronunciadas que antes, incluso a veces lo son menos, pero están mucho más presentes en la conciencia de los actores, quienes las consideran inaceptables. Si se razona en relación con el capital social, sus dimensiones relacionales, económicas, culturales —*a priori* la lista está abierta— no cristalizan con tanta facilidad como en el pasado, ya que la vida social está más desarticulada y es más móvil que antes. Con el tiempo, si bien las desigualdades son importantes, no se organizan en un sistema «simple» e inmediatamente legible en términos de clases sociales. Esa complejidad tiene dos consecuencias. En primer lugar, las identidades sociales se fraccionan y se individualizan, pues cada uno de nosotros está constituido por la cristalización de diversas dimensiones más o menos coherentes, y el vocabulario sociológico se resiente: se habla menos de clase obrera que de clases desfavorecidas, de clases populares o de suburbios, nociones mucho más vagas. Se ha vuelto casi azaroso trazar el mapa general de una correspondencia entre un sistema de clases y una estratificación compleja y móvil. Por consiguiente, las actitudes culturales, las elecciones políticas, las maneras de vivir y los gustos se correlacionan cada vez menos con las posiciones de clase de los individuos y todos parecemos cada vez más singulares y múltiples. Esto no significa de ninguna manera que la acción social no esté determinada o que vivamos en una gran vorágine de clases medias, pero todo sucede como si la estructura social no poseyera ya un centro, mecanismo organizador único. Nada lo muestra mejor, por otro lado, que las transformaciones de los movimientos sociales. Éstos no han desaparecido, pero no se congregan más en torno a un movimiento central —el movimiento obrero—, se difractan en las diversas dimensiones de la cultura y de las desigualdades sociales. Lo que repercute en los programas de la izquierda que había llevado una representación de clases de la sociedad a la escena política e ideológica.

La socialización perturbada

Lo que he llamado el declive del programa institucional no concierne sólo a la escuela, abarca todos los aparatos de socialización y transforma profundamente el modo de producción de los individuos. La «crisis» de las instituciones designa, en realidad, la transformación de los procesos de socialización que no proceden ya totalmente de la «clonación» de los individuos que se anticipaba y se trata de actualizar. La sociología de la familia indica que los papeles tradicionales se transforman y que cada cual negocia más o menos su propia socialización y se afirma como un sujeto al interpretar ampliamente los papeles que le son asignados [Singly, 2000]. De manera general, las instituciones que encarnaban principios considerados superiores y/o tradicionales deben tratar con un individualismo bastante diferente del que proponía la sociología clásica. El individuo ya no se define totalmente como el sujeto «introdeterminado» descrito por Riesman [1964], sujeto tanto más autónomo cuanto que se adhería a los valores superiores de la civilización. Es, a la vez, un sujeto ético deseoso de conducir su vida según normas percibidas como «auténticas» y personales y un actor racional que tiene la capacidad de optimizar sus intereses. Ese doble individualismo reemplaza poco a poco la figura más integrada del individuo de la sociología clásica y la tensión que lo constituye no es anodina para las teorías de la acción social que organizan hoy el pensamiento sociológico.

Los paradigmas de la acción

Desde hace más de treinta años, la teoría sociológica da cuenta de esas mutaciones sociales y culturales, y varias teorías de la acción se oponen más o menos radicalmente. Como es natural, se mantiene una teoría relativamente clásica de la acción encarnada hoy en día por el pensamiento de Bourdieu, en el que la afirmación de una continuidad del actor y del sistema sigue siendo central; el hecho de que esa teoría sea impulsada por una sensibilidad crítica en nada afecta a la

fuerza de esa afirmación, muy al contrario. Sin embargo, varias alternativas se constituyen o se reconstituyen «contra» la sociología clásica, sea crítica o no. Por ello, se «redescubren» algunos grandes autores, como Simmel, Schutz o Tarde, y se trata de «anexar» otros, como Weber, considerado el padre fundador de corrientes teóricas tan numerosas como contradictorias entre ellas.

Una primera tendencia, diversa en sí misma, parte de un doble postulado. El primero es el del individualismo que apela a la filosofía política inglesa y, a veces, a Weber, y que afirma que lo que se llama la sociedad es un efecto de agregación más o menos complejo de las conductas individuales. El segundo es el de la racionalidad de ese actor que optimiza sus intereses en función de los contextos de acción, los recursos con que cuenta y las creencias que también son racionales. En Francia, esa orientación está encarnada por Boudon [1990], quien ha ampliado esos principios al mundo de los valores y las ideologías.

Contra las teorías de la elección racional, se despliega todo el espacio de una sociología comprensiva fenomenológica, con frecuencia interaccionista, en la que la interacción individual es el fundamento de la vida social. Esa interacción es, a la vez, moral y utilitaria, intenta preservar la imagen de uno y la del otro, al tiempo que persigue objetivos racionales [Goffman, 1974]. La corriente etnometodológica lleva el razonamiento aun más lejos al considerar que la vida social es una construcción continua en la que los «miembros» consensúan permanentemente la definición de las situaciones [Garfinkel, 1967]. Algunos piensan que la regulación de la vida social se basa menos en normas y valores que en un tipo de argumentación [Boltanski y Thévenot, 1991] o en la intervención de seres «no humanos» que constituyen redes complejas con actores sociales [Latour, 2005]. Por ello, la sociedad es una construcción inestable surgida de la suma de esas interacciones, de esas redes y de los «arreglos» que suponen. Sin embargo, a veces no es posible ver cómo se pasa del nivel interindividual al de la sociedad global.

En resumen, el espacio de la sociología parece totalmente dividido, como si estuviéramos obligados a elegir un paradigma central, al que constantemente hay que practicarle correcciones, enmiendas y acondicionamientos para reducir las aporías ante las cuales rápidamente se confrontan todos los esbozos teóricos. Cómo no ver que la elección de un modelo «duro» conduce casi siempre a acondicionarlo, a abrir nichos de excepciones o bien a ampliarlo hasta que se disuelva. No estoy seguro, por ejemplo, de que las «buenas razones» de las que habla Boudon tengan que ver todas con la razón; tampoco estoy seguro de que la teoría de los «campos» de Bourdieu sea netamente diferente de la de los mercados. En muchos casos, el problema de la naturaleza de las relaciones entre el actor y el sistema se halla suspendido, como si diéramos cuenta del hecho de que el mundo social se escinde entre, por un lado, un universo del sistema ampliamente identificado con una economía mundializada y el reino de la técnica y, por otro lado, un modo social replegado en los actores, sus identidades culturales y sus intereses. Pero, si bien el sentimiento de ese corte entre el actor y el sistema caracteriza la modernidad, como observaba Simmel [1988] con la «tragedia de la cultura», no hay ninguna razón para aceptarlo desde el punto de vista epistemológico. Se puede seguir afirmando que el actor es plenamente social aunque pueda vivir como si escapara a lo social, mientras que el sistema es el producto de la acción, aunque nosotros no podamos medir los efectos de sus prácticas y a veces nos sintamos agobiados.

La experiencia social

Existen dos maneras principales de «hacer» teoría sociológica. La primera, la más elegante y académica, es partir de la teoría misma, de las grandes obras, a fin de construir sus propios marcos. La segunda consiste en partir de problemas empíricos a fin de preguntarse qué respuestas teóricas exigen. Esta vía es la que yo sigo, pues he propuesto

la noción de experiencia social para reaccionar a observaciones relativamente simples [Dubet, 1994a]:

- los actores que observo me parece que se inscriben en varias racionalidades, en varias lógicas; nunca son totalmente reductibles al paradigma de una teoría pura. Es un punto de vista que Weber había subrayado al proponer una tipología de las acciones y de la legitimidad, sabiendo que cada sujeto puede movilizarlas todas. De todos modos, ello no puede conducir a un sincretismo sin principio, pero invita a proponer una articulación que sea en sí misma una teoría coherente;
- los actores son actores. Reflexionan, actúan, nunca son totalmente adecuados para sus funciones o sus intereses, y la teoría debe poder explicar su actividad, su reflexividad, su crítica, cuando tienen que resolver problemas.

Llamo experiencia social a la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos. Se puede distinguir tres tipos puros de la acción que son definiciones de uno y del otro, al mismo tiempo que modos de articulación del actor y del sistema.

La integración social

No hay razón para renunciar a la idea según la cual nuestras conductas y nuestros pensamientos proceden de la manera en que hemos interiorizado modelos culturales, normas, funciones e identidades. En gran medida, me defino por lo que la sociedad ha programado en mí, mi identidad sigue siendo, en parte, lo que los demás me atribuyen y que he terminado incorporando. Así se emplee el vocabulario de Durkheim, Elias, Parson, o el de habitus, las diferencias no son decisivas. En ese sentido, las nociones de función, norma y estatus siguen siendo pertinentes. Cuando me coloco en ese punto de vista y actúo desde él, la sociedad es percibida como un sistema de integración social, a

la manera funcionalista, en el que trabajo por garantizar el reconocimiento de mi lugar y mi identidad.

En ese caso, la relación del actor con el sistema es un vínculo de generación que los sociólogos han aprendido a destacar entrelazando las posiciones objetivas con las conductas y la subjetividad de los actores. La regularidad de esos vínculos, esas correlaciones estadísticas, puede interpretarse de manera causal porque supone una forma de generación que se atiene a las condiciones sociales, los valores, los procesos de socialización y de control social, y a las representaciones definidas por el sistema. En esa lógica de acción, es evidente que el sistema precede al actor: no elijo la lengua en la que hablo, ni mis creencias, ni la clase social en la que nací. Y la complejidad de los mecanismos causales, que se atiene a las mutaciones sociales y a la sofisticación creciente de los métodos estadísticos, en nada cambia el asunto.

No obstante, se debe recalcar un aspecto esencial: esta lógica de acción es una orientación de la acción. La integración es más que un estado, es también una actividad por la cual cada uno reconstruye sin cesar esa integración objetiva que es también una subjetividad personal. Se defienden posiciones sociales, se afirman valores que también son identidades personales, se desarrollan principios que justifican un orden, se trabaja a menudo conscientemente, por el mantenimiento de la propia identidad y por el mantenimiento de la del sistema que la fundamenta y la asegura. Si bien gran parte de la acción integradora es poco consciente, ésta corresponde a lo que Weber llamaba la acción «tradicional» que se vuelve consciente apenas es trastocada. Por ello, muchas acciones colectivas apuntan a asegurar la integración social y subjetiva de grupos desestabilizados por crisis sociales, del mismo modo que todos buscamos reaseguros del lugar y la identidad que nos son propios.

La estrategia

Todas las conductas sociales corresponden a lo que Weber llamaba la acción racional con respecto a los medios. Desde ese punto de vista,

cada uno de nosotros se comporta como un estratega que apunta a ciertos objetivos. Las organizaciones sociales no son sólo sistemas de funciones y estatutos, son también sistemas de competencia más o menos regulados, en los que los actores se esfuerzan por optimizar sus recursos. Las interacciones tienen una dimensión estratégica, y no se puede saber si el sujeto de Goffman es un moralista o un cínico cuando «calma al tonto» tratando de salvar a aquel al que está engañando. Cuando el individuo actúa desde un punto de vista estratégico, su identidad es menos un ser para defender, que un conjunto de recursos movilizables; el control social se define menos en términos de vergüenza o de culpabilidad que en términos de oportunidades y «errores»; participar en la acción colectiva es menos una forma de solidaridad y de lazo social que una manera de satisfacer intereses, el don deja de ser una obligación de la integración para convertirse en un cálculo. En otras palabras, los diversos objetos sociales cambian de naturaleza según la lógica de la acción que se apodera de ellos. Lo que se puede considerar como valores comunes por lo que respecta a la integración se transforma en recursos ideológicos capaces de seducir, convencer, engañar y, con el tiempo, justificar o defender intereses relativos a la estrategia. Las creencias que compartimos también son ideologías que manipulamos. Por ejemplo, creemos en la ciencia, sin ignorar que los que encarnan la verdad científica pueden utilizarla para asentar su poder.

Cuando se adopta este punto de vista, y cuando los actores lo adoptan para sí mismos, la «sociedad» es percibida como el producto más o menos estable de la suma de las estrategias individuales. De modo que no es escandaloso concebirla como una serie de mercados, a condición de no reservar la noción de mercado sólo a los bienes económicos. Después de todo, hay un mercado escolar, aunque sea público, como existe un mercado conyugal, del mismo modo que la delincuencia puede ser comprendida también como estrategia de coste-beneficio. La moneda común de todos esos mercados es, sin duda, el poder concebido como la capacidad de acumular recursos de

acción (dinero, influencia, información, legitimidad) a fin de asegurarse una posición dominante en un ámbito y de ampliar su margen de iniciativa. Precisemos, de todos modos, que esa lógica estratégica no debe reducirse a una suerte de utilitarismo trivial, amoral y de corto plazo, ya que no es en absoluto escandaloso reconocer que toda una dimensión de la acción es racional e interesada; después de todo, la mayoría de nosotros no hacemos nada por nada, incluso cuando los objetivos que perseguimos no son inmediatamente reductibles a intereses económicos. Los defensores acérrimos de la moral, la generosidad o la verdad de una escuela científica no escapan a los cálculos que, por lo demás, denuncian.

La fuerza intelectual de esa lógica de la acción se debe al hecho de que propone un análisis del sistema social relativamente económico y «elegante». Como en un mercado, el sistema social o los diversos sistemas que lo componen se definen en función de los efectos de composiciones, equilibrios más o menos estables que resultan de las estrategias de los actores sociales. Pero la acción estratégica en sí no puede explicarse sino a partir de la posición de los actores en los diversos mercados. Decir que los trabajadores tienen una esfera de autonomía de acción racional no significa que dispongan de los mismos recursos y de las mismas «zonas de incertidumbre» que los dirigentes que poseen las armas de la amenaza. Por ello, la acción estratégica está tan determinada como cualquier otra lógica de acción social ya que, si los actores actúan racionalmente, lo hacen en condiciones determinadas que, por lo general, no han elegido. El vínculo con el sistema puede explicarse entonces a la manera de los economistas cuyas ecuaciones y predicciones suelen demostrar que, si cada uno actúa racionalmente, lo hace como la ecuación lo supone una vez que todas las restricciones y las variables han sido introducidas. Por otro lado, se puede observar que la sociología de las buenas razones no se interesa por las buenas razones esgrimidas concretamente por los actores y que las deduce *a posteriori* de sus conductas: las buenas razones racionales son las que los individuos darían si tuvieran el tiempo

y el gusto de enunciarlas, y las que los sociólogos describirían si tuvieran el tiempo y el gusto de escucharlos.

Subjetivación

Ni la lógica de la integración ni la de la estrategia explican realmente el hecho de que los actores se consideren como sujetos deseosos, y más o menos capaces, de ser el centro de su acción. No explican ni la reflexividad, ni la distancia respecto de sí mismos, ni la actividad crítica que caracterizan a la mayoría de los actores sociales. Para decirlo de otro modo, si actuamos en varios registros de acción, se necesita que un sujeto, un director, esté en condiciones de manejar las tensiones entre esas lógicas, sabiendo que, en tal caso, está obligado a ponerlas a distancia. Los «yo» de la integración y los «yo» de la estrategia suponen que un «yo» sea capaz de mantener la unidad de la persona sin identificarse nunca plenamente con esos diversos «yo». Como afirmaba Mead [1963], en ese caso Yo (*je*) no es Yo (*moi*)* y, sin embargo, el primero es plenamente social. Exige entonces una lógica de acción que le sea propia.

Durante mucho tiempo, si nos atenemos a lo que sostiene Dumont [1983], esta definición del sujeto se situó «fuera del mundo», en la religión, mientras que la modernidad la introdujo paulatinamente en el mundo. El sujeto es menos trascendente que immanente. Sin embargo, con el tema de los derechos naturales, la libertad personal, la autenticidad y la singularidad de cada cual, esa concepción del sujeto no se identifica plenamente con las funciones y los intereses sociales [Tou- raine, 1992]. De ese modo, cada uno de nosotros tiende hacia una representación de su creatividad, su libertad y su autenticidad [Taylor, 1989], no porque se realice sino, en general, porque la vida social y la dominación impiden la realización total. El movimiento obrero,

* Juego de palabras intraducible en español; ambos pronombres de primera persona, «*je*» y «*moi*», se traducen, en este caso, por el pronombre español «yo» (N. de la T.).

por ejemplo, apelaba a la cohesión del grupo, a la defensa de sus intereses, pero también al establecimiento de una sociedad en la que cada uno sería el dueño de su vida y su trabajo. Desde ese punto de vista, la cultura no es sólo un conjunto de códigos y de valores, es también una definición de uno mismo como sujeto y toda actividad crítica no puede sino apelar a ella y a los principios que enuncia como no sociales: la libertad, la autonomía y la libertad de conciencia.

Cuando uno se coloca en ese punto de vista, la sociedad no se reduce ni a un sistema de integración ni a un sistema de competencias más o menos apaciguadas por contratos; se la percibe como un sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores; se habla entonces de alienación, reificación, ausencia de reconocimiento como cortes entre el actor y el sistema. Esa lógica de acción no tiene nada de heroico o de grandioso, pero funda un tipo de reflexividad, distancia respecto de uno mismo y del mundo, una dimensión ética y «gratuita» de la relación con los demás de la que sería fácil demostrar que el arte da representaciones tangibles a través de la singularidad de las experiencias, la disidencia y, más trivialmente, la resistencia del fuero interno. Pero las cosas no son absolutamente singulares porque se las viva de ese modo, aunque hoy en día la aspiración a un reconocimiento de mi carácter único y de mi autonomía sea el fundamento de una lógica de subjetivación que generalmente sólo puede verse de manera negativa en el sufrimiento, el sentimiento de desprecio, el desapego o la revuelta. El actor social nunca es un sujeto «real», sino que se define por su deseo de ser el sujeto de su vida aunque nunca lo logre totalmente. Es un sujeto de la misma manera que Pascal se veía impulsado por el deseo de creer más que por la creencia, o que Montaigne se percibía como un sujeto alejándose de un mundo con el que sin embargo estaba totalmente comprometido, o como cada uno de nosotros cuando desea no ser reducido a sus rendimientos, a las funciones que le atribuye su familia, a sus modos de consumo y a su trabajo. Por ese motivo, es más razonable hablar de subjetivación que de sujeto, pues se evoca una tensión

más que un ser que ya está presente. Por lo demás, quien se presentara como el dueño absoluto de su vida sería visto como un personaje ridículo.

La experiencia social puede concebirse como la manera en que los actores articulan lógicas de acción a fin de tener el mayor dominio posible de ella. Pero es importante distinguir primero esas lógicas y desconfiar de las nociones cuya utilidad reside a veces en su ambivalencia, como ocurre con la noción de *habitus* cuando designa simultáneamente una programación por la integración y una acción estratégica del todo ajustada y poco consciente, o con la noción de capital social que remite de forma simultánea a un grado de integración y un conjunto de recursos. Pero los trabajos empíricos mencionados en este libro, demuestran que todos los actores sociales establecen claramente esas distinciones que los sociólogos tienen dificultades para aceptar cuando desean reorganizar su análisis en torno a un concepto único, dios oculto y gran relojero, a la vez.

De modo que retomaré un relato bastante clásico de la modernidad, que supone que las lógicas de la vida social no dejan de separarse y afrontarse: la racionalidad del mercado se opone a la de la integración, y cada una de ellas se opone a la subjetividad ya que no somos reductibles ni a nuestra racionalidad ni a nuestras pertenencias. En tal caso, la representación clásica de la sociedad debe sustituirse por otra que no destruya el lazo entre el actor y el sistema, sino que lo multiplique en la medida en que los procesos de integración, los diversos mercados y las culturas no dejen de separarse como esferas autónomas.⁸

8. Retomo aquí un tema caro a Bell en *Les Contradictions culturelles du capitalisme* (1978), aunque sin darle el mismo tono conservador y nostálgico.

Qué hacen los actores

La noción de experiencia posee un significado doble. El primero se refiere a lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas; el segundo designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas. Por mi parte, lo que llamo experiencia social remite más bien al segundo significado. En efecto, a medida que las lógicas de acción se separan y se distinguen, transforman la acción en problema. ¿Cómo constituirse como un actor y como un sujeto? Ésa es la cuestión que se plantean los alumnos y los docentes cuando se interrogan sobre las maneras de motivarse y, también, cuando tratan de dar un sentido y una coherencia a sus prácticas. Es la cuestión que se plantean los jóvenes de los suburbios desfavorecidos cuando se resisten a la descomposición de su vida. Es también la cuestión que se plantean los trabajadores cuando reflexionan sobre las injusticias. En resumen, es el tipo de cuestión que cada uno se hace cuando las rutinas y los hábitos no alcanzan para orientar las prácticas y los juicios.

Evidentemente, no vivimos en un clima de tragedia permanente. La mayor parte del tiempo, nuestras acciones son rutinarias, casi automáticas, y no remontamos la larga cadena de nuestras razones de actuar. Sin embargo, detrás de esas maneras de actuar están las estrategias de acción mucho más desgarradas, arbitrajes y sistemas de justificación que el sociólogo debe poder destacar porque las rutinas no se explican por las rutinas y porque el flujo de la vida está marcado por rupturas y pruebas suficientemente explícitas para que les prestemos cierta atención. En un accidente de tránsito descubrimos las miles de prácticas inconscientes de los conductores y, además, que la circulación es un sistema donde se mezclan reglas y estrategias, mientras que la red de carreteras existe antes que nosotros. Por ello, los actores sociales pasan fácilmente del otro lado del espejo y se interrogan tan fácilmente sobre sí mismos y sobre los demás. Sienten, incluso, cierta voluptuosidad al tratar de explicar por qué hacen lo que hacen y cómo construyen su experiencia. Debemos encontrar entonces las

historias más triviales y pequeñas, los conflictos y los desafíos que estructuran la vida social más global.

Paradójicamente, interesándose en la singularidad de los actores se hallan más oportunidades de descubrir la manera en que se articulan las «fuerzas» y los «hechos sociales». Si cada cual construye su experiencia de una manera única porque las historias y las condiciones de vida no se parecen más que los rostros, el material a partir del cual esa experiencia se construye no le pertenece. Concebida de ese modo, la experiencia social no es algo «vivido» que corresponde a una simple descripción comprensiva, es un trabajo, una actividad cognitiva, normativa y social que debemos aprender a analizar cuando la programación de las funciones sociales y el juego de los intereses no permiten dar cuenta de ella de forma cabal. En cuanto a su reducción a los arreglos y las interacciones, su riqueza descriptiva cada vez más precisa se realiza al precio de renunciar al análisis del «sistema» que informa esa vida social más o menos atomizada.

La definición de tal objeto exige opciones metodológicas, las de la intervención sociológica que hemos mencionado en el primer capítulo. En efecto, si se considera que la experiencia es un «trabajo», el investigador debe crear artificialmente las condiciones de ese trabajo «obligando» a los actores a interrogarse sobre sí mismos en la medida en que son sujetos sociales. Por ese motivo, la intervención sociológica confronta a los individuos definidos por una experiencia común con interlocutores pertinentes; pero los investigadores, al intervenir, también llevan a los actores a su terreno y les someten a hipótesis. Considerados como expertos de su propia experiencia, los individuos están en condiciones entonces de resistir las interpretaciones de los sociólogos. En consecuencia, se necesita que se constituya un espacio de verosimilitud, de conocimiento compartido entre los actores sociales y los que tienen como profesión comprender y analizar su acción.

Formaciones sociales

Pese a que la «sociedad» ya no se parece a lo que la sociología clásica había construido, vivimos en sociedades y, salvo que se vuelva algo insignificante, la sociología debe proponer representaciones racionales y «argumentadas» de las sociedades donde vivimos [Dubet y Martuccelli, 1998]. Si reconstruimos esa imagen a partir de lo que nos enseña la experiencia de los actores, podemos identificar algunos rasgos esenciales, sin por ello renunciar a esbozar un retrato que represente la sociedad como un personaje.

No creo que ingresemos en un mundo «posmoderno» despojado de todo principio organizador [Bonny, 2004]. Vivimos más bien en sociedades hiperm modernas, cada vez más modernas en la medida en que la mayor parte de las características de la modernidad trazadas por los padres fundadores de la disciplina no han dejado de acentuarse.

La sociedad postindustrial organizada en torno al conocimiento, la información, el consumo y la globalización de los intercambios, no sucede a la sociedad industrial como un tipo nuevo de sociedad ya integrada, centrada en nuevas relaciones sociales y en una cultura homogénea. Desde hace treinta años, lo que rápidamente designamos como la «crisis» procede en realidad de una desarticulación creciente de las relaciones sociales generada por la aceleración de una división del trabajo que parece cada vez menos orgánica, que no crea solidaridad. La estructura de clases no opone sólo a dominantes y dominados, explotadores y explotados, está atravesada por conjuntos de actividades, algunas de las cuales están directamente vinculadas a los intercambios internacionales, mientras que otras son locales y siguen, algunas de ellas, ligadas al Estado y otras, directamente expuestas a las fluctuaciones de los mercados [Reich, 1993]. A fin de cuentas, es como si varios sistemas estuvieran yuxtapuestos. La sociedad está compuesta por un conjunto de esferas y de grupos entre los que circulan los individuos y los actores. Las culturas singulares y locales se afir-

man al mismo tiempo que la influencia de las industrias culturales, con frecuencia cosmopolitas, se acentúa. Los registros y los procesos de integración parecen multiplicarse sin formar verdaderamente un «sistema». Nada lo demuestra mejor que la multiplicación de los movimientos sociales que se apropian de los problemas particulares sin que ninguno de ellos llegue a sintetizarlos: movimientos culturales, movimientos reivindicatorios, protestas morales y angustias ecológicas se yuxtaponen más de lo que se articulan. Mientras que el capitalismo había terminado por transformarse en sociedad industrial gracias al movimiento obrero y a las instituciones, asistimos a la inversión de esa tendencia que no puede comprenderse como una simple crisis con respecto a los equilibrios de los Treinta Gloriosos, sino como un estado «normal» de la vida social. Con razón, quienes desean describir de la manera más exacta esa forma de sociedad no dejan de hablar de redes compuestas por humanos, de máquinas y técnicas más que de grupos sociales, de movilidad más que de pertenencias, de riesgos más que de certezas.

Así puede comprenderse por qué el individualismo no deja de afirmarse. Tal vez sea porque la «providencia» democrática anunciada por Tocqueville no ha llegado a su fin. Pero, con más seguridad, probablemente sea porque el individuo es el único capaz de superar las pruebas de la división del trabajo, de cristalizarlas a partir de la manera en que supera la heterogeneidad de la vida social. Tal vez porque cada vez están más expuestos, los individuos son más sensibles a los riesgos y las desigualdades, mientras que, con mucha frecuencia, algunos riesgos han disminuido y muchas desigualdades se han reducido. Esa concentración de las pruebas sobre los individuos desarrolla un sentimiento de distancia creciente entre el registro de las experiencias personales y una «sociedad» en la que los individuos no se reconocen. Siempre estoy tentado de oponer la singularidad de mi experiencia a los mecanismos ciegos de la sociedad, a oponer el mundo vivido y el sistema. Pero esa percepción del mundo no significa que los dos conjuntos sean perfectamente distintos «en realidad»,

ya que la «sociedad» no deja de movilizar a los individuos y de ponerlos a prueba, mientras que disponen de recursos materiales, culturales, cognitivos y también sociales.

Sin embargo, no podemos entregarnos a las delicias de la descripción de la delincuencia, estilo moderno por excelencia que a veces produce buenos ensayos y, con frecuencia, malas sociologías. Debemos admitir que esas sociedades son construcciones heterogéneas, lo que se llamaban «formaciones sociales» producidas por la actividad social misma, aseguradas ni por la naturaleza, ni por los valores, ni siquiera por la economía. Esa producción de la sociedad es una actividad continua de representaciones de la vida social por la política, por los medios de comunicación... que forja una «institución imaginaria» [Castoriadis, 1975].

Salvo que suframos de vértigo, lo que debemos admitir es que la sociedad existe cuando se produce y se representa a sí misma en particular a través de la política. Aun cuando las modalidades tradicionales de la representación política parecen borrarse, el «pueblo» y la nación se construyen [Rosanvallon, 1998] y las campañas electorales nos unen tanto como nos oponen a la manera de las «efervescencias» de las que hablaba Durkheim. Siempre se puede criticar las encuestas [Blondiaux, 1998], las tensiones entre el interés general y el mercado, pero la sociedad se representa a sí misma en esos juegos de la misma manera que se representa por medio de la sociología, de la literatura y del cine, que proponen imágenes, a veces «mitologías» en las que cada uno busca el sentimiento de vivir en sociedad. Al respecto, la sociología de los medios de comunicación no puede reducirse a un estudio de la manipulación; más exactamente, esa manipulación a menudo desprovista de manipuladores, fabrica las imágenes ahora desordenadas de una vida social común al definir las urgencias, los problemas y sus respuestas; todos miramos la televisión aun cuando nos parece «tonta», y los expertos que la critican se expresan en ese mismo medio con cierto éxito, como si la crítica y la denuncia de las ilusiones de la vida social fueran la manera más segura de

que esta sociedad se vuelva «real». De manera más concreta, las políticas públicas no dejan de producir la sociedad, de repartir las cargas y los beneficios, de definir equilibrios nuevos [Duran, 1999]. El pasaje del tema de la solidaridad al de la cohesión social pone en evidencia la naturaleza de esa actividad. No se trata sólo de cimentar un orden orgánico, sino de movilizar a los actores para que creen cohesión, no contra los mercados, sino en los mercados mismos. Por ello, el derecho se vuelve menos la expresión de una norma trascendente que un conjunto de normas y procedimientos que permiten asociar la cohesión a la capacidad de actuar [Commaille, 1994]. Por último, si buscáramos un denominador común a los movimientos sociales, se trataría menos de la lucha de clases y del llamamiento utópico a una sociedad reconciliada, que del deseo de vivir en una «sociedad» a fin de que cada cual pueda tener el dominio de su experiencia. Por esa razón, el llamamiento a la sociedad y la voluntad de ser un individuo no se oponen; los dos son términos de una vida social concebida como una producción continua.

El análisis de las experiencias sociales nos demuestra que si las representaciones clásicas de la sociedad por lo que respecta al orden social integrado ya no convienen, se debe aprender a describir la vida social como un flujo, como una coexistencia desequilibrada de sistemas. En resumen, se debe aceptar el hecho de que realmente nos hemos convertido en modernos. De la misma manera que los padres fundadores de la sociología sabían que nunca encontraríamos la comunidad, debemos admitir que probablemente nunca lleguemos a encontrar la sociedad concebida como la integración orgánica de una cultura, una economía y un poder.

Pero ¿podemos prescindir por ello de la idea de sociedad? La respuesta es sí, si creemos que la sociedad es lo que pensaban la mayoría de los sociólogos de los años sesenta, si pienso en la sociología que aprendí en la universidad. Pero la respuesta es no, si creemos que el desorden es la regla, que todo vale, que todo puede convivir, que

el mundo del sistema y el del actor están totalmente separados. Los individuos y sus acciones conjuntas y colectivas rechazan permanentemente esa separación, del mismo modo que rechazan la ausencia de jerarquía de los significados y de los principios que los guían. Nadie puede ser perfectamente relativista si no se trata de una pausa intelectual esnob y desapegada, ya que, salvo que se esté fuera del mundo, esa postura no es válida ni para uno mismo ni para actuar con los demás. Por ese motivo, el análisis de la experiencia social es útil, no para describir lo «vivido» de los individuos, sino para comprender cómo se producen nuestras maneras de vivir juntos, a pesar de todo. Esa elección obliga a renunciar a los vértigos de la gran teoría que establece leyes generales y que caracteriza firmemente tipos societarios como personajes colectivos. No es sólo más modesto, sino también más prudente, construir un trabajo de investigación con lo que Merton llamaba «teorías de mediano alcance». Es lo que he intentado hacer aquí.

Epílogo

Es cierto que el peso creciente de las restricciones administrativas hace que los estudiantes deban dedicar más tiempo y competencias a responder a una oferta de trabajo que a hacer la investigación. Es cierto que también paso una parte de mi vida en el tren entre Burdeos y París y que Francia no se ha descentralizado; la mayoría de mis colegas, de los centros de decisión, editores, medios de comunicación más influyentes, están en París. Un investigador que vive en el interior siempre corre el riesgo de ser provincializado y muy sutilmente marginalizado. Pero, en lo esencial, percibo mi trabajo como un privilegio cuando tengo la libertad de definir el contenido de mi enseñanza y de elegir mis objetos de investigación según mis intereses. A decir verdad, cuando era joven, no imaginaba que se pagara a algunas personas para que hicieran más o menos lo que desean y como lo desean. Tampoco imaginaba que se les invitara a viajar a muchísimos países sin tener que hacer turismo o buscarse un contrato. Por otro lado, si hay algo pesado en este trabajo, es la libertad de que gozamos y que nos obliga a buscar en nosotros mismos el deseo de trabajar a cambio de un reconocimiento bastante aleatorio.

Ese privilegio me parece también una aventura porque coloca al sociólogo entre la vida de los laboratorios y la vida social, porque es

una forma de compromiso. La retórica del compromiso a menudo tiene algo empático y narcisista y, sin embargo, es evidente que los sociólogos no escapan a ella, incluido Weber, que distinguía de forma tan considerable el sabio y el político, cuando se pasó toda la vida mezclándose con políticos siendo él un sabio. Sin duda, me he comprometido más de lo que creía al elegir mis objetos más bien del lado de los dominados: los movimientos sociales, los jóvenes de los suburbios desfavorecidos, los alumnos, los trabajadores. He querido mostrar no tanto que estaban dominados y agobiados, como que existían, que eran singulares, que no eran ni una masa ni simples víctimas, lo que siempre me ha puesto en una situación inestable con una actitud intelectual muy compartida: la de la indignación y la denuncia distantes.

Tal vez sea a causa de mi historia social, pero no me gusta la pose de la imprecación en la que el sociólogo y, de una forma más amplia, el intelectual, se identifica milagrosamente con lo universal y con la causa de los dominados, donde éstos son considerados como mudos o, por el contrario, se piensa que su palabra auténtica es portadora de la verdad. Esa postura me disgusta sobre todo porque no dice nada de los «privilegios» de quien la adopta y porque, en la mayoría de los casos, es, en realidad, profundamente conservadora. En efecto, en la sociedad en que vivimos, el llamamiento a cambios radicales y rupturas totales es el medio más seguro de rechazar todas las reformas posibles, denunciadas como concesiones inaceptables; todo cambio es una trampa, toda política es una ilusión, lo peor es siempre seguro. Por mi parte, prefiero el mejor mundo posible en el mejor de los mundos. Por esa razón, soy un hombre de izquierda a menudo desdichado porque acepto con dificultad la alternancia de los ciclos de discursos radicales y prácticas políticas sin principios, porque acepto con dificultad que las buenas intenciones siempre sean más tenaces que los hechos.

Aun cuando es muy criticada, la posición de experto o, como decía Foucault, la posición del «intelectual específico», no me molesta.

No sólo la sociología es útil cuando produce hechos irrefutables, sino también cuando lleva sus datos y sus análisis a la plaza pública y contribuye a producir las representaciones que la sociedad tiene de sí misma. En ese ámbito, nunca me ha parecido que tenía mucho peso; sin embargo, salvo que uno crea ser Voltaire, Aron, Sartre, Foucault o nadie, parece claro que el trabajo del sociólogo no es insignificante. Naturalmente, es desesperante cuando se ve que las ideas más alocadas tienen las mayores oportunidades de existir tres días en la televisión cuando el que las transmite tiene cierto éxito y no introduce ningún tipo de matiz. Pero, a fuerza de perseverancia, la sociología termina por introducir algo así como un principio de realidad en los debates sociales, aunque sólo sea en la medida en que recuerda que no todo es reducible a la vida política y a las «leyes» de la economía. Se debe creer que si los sociólogos buscan sus ideas en la vida social tanto como en las bibliotecas, sus análisis se difunden en la sociedad muy lentamente, aunque no se sepa muy bien cómo penetran. Sin esa convicción, como decía Durkheim, nuestro trabajo no valdría «una hora de esfuerzo», aun cuando nos hemos hecho a la idea de que siempre será la próxima investigación la que, por fin, tendrá cierto peso. De modo que la sociología, disciplina académica, cumple un papel social, como lo recuerdan sin cesar sus enemigos que detestan el desorden que aporta cuando se vuelve «trivial» al decir que hay una gran distancia entre los principios y los hechos, aunque esos principios sean los de los filósofos de los manuales escolares y de los tratados de saber-vivir, o los de los defensores de la mera racionalidad económica y técnica.

El retorno a una vida profesional a la que me he entregado podría hacer pensar que la sociología no es para mí más que una historia personal, una mezcla de libertad y voluntad. Es el estilo algo autobiográfico del ejercicio el que crea esa ilusión. En realidad, uno no reflexiona solo y tampoco trabaja solo. La vida intelectual y científica está hecha de encuentros y discusiones y, en ese aspecto, he tenido bastante suerte.

Alain Touraine, Michel Wieviorka y yo trabajamos juntos desde hace más de treinta años, y seguimos siendo amigos, lo que es poco frecuente, habida cuenta de que nuestros trabajos se han separado paulatinamente. Touraine fue mi maestro, nunca un maestro de escuela que exige de sus discípulos un conformismo a toda prueba. Me dejó la libertad de seguir mi camino sin sentir que lo traicionaba. En Burdeos, he creado un laboratorio, el LAPSAC (Laboratorio de análisis de los problemas sociales y la acción colectiva), totalmente abierto en el plano intelectual; he tenido también algunos amigos y algunos interlocutores, sobre todo Charles-Henry Cuin, con quien no estoy de acuerdo en todas las ideas sociológicas, pero nuestra camaradería puede prescindir de ese tipo de detalles. He encontrado en Marie Duru-Bellat una suerte de complemento intelectual, ya que maneja las estadísticas mucho mejor que yo, sin ignorar mi trabajo demasiado «comprensivo». Durante algunos años, he trabajado con Danilo Martuccelli cuya precoz personalidad intelectual me impresionaba mucho. Todos han sido generosos y «elegantes».

No puedo mencionar a todos los colegas y todos los estudiantes que ocupan un lugar en mi trabajo y mis amistades.⁹ Si hago el esfuerzo de olvidar algunas «jugarretas», traiciones y malas pasadas, he tenido la fortuna de pertenecer a una suerte de colegio invisible que nada tiene de escuela sociológica. Sin embargo, ese colegio, esos encuentros, esos debates con los editores, con mis amigos del comité de redacción de *Sociologie du travail* alimentan un trabajo continuo y el deseo de continuarlo. Si quisiéramos preguntarnos un día cómo se forman las ideas y cómo circulan, habría que describir esos mundos sociales en las fronteras flotantes donde el «yo» del autor de un artículo o de un libro se disuelve. Evidentemente, este autor es el que está en peor posición para hablar del tema...

Estas pocas líneas sentimentales explican una parte de mi trabajo y, en particular, mi voluntad de no pertenecer a una escuela. Ni para

9. Pido disculpas por no nombrarlos; la lista sería demasiado larga, el *ranking* muy impreciso y los olvidos, demasiado hirientes.

ser el discípulo, ni para ser el jefe en caso de que ello fuera posible sin correr el riesgo de hacer el ridículo al querer transformar un pequeño grupo en secta local. Formar una escuela da mucho trabajo: hay que seleccionar a los fieles, controlar su escritura, crear una revista, asegurarse de que nunca se cite a los «enemigos», aun cuando nos sirvan de inspiración, velar por la ortodoxia, acomodar a algunas personas, construir redes. Considero que la sociología es, ante todo, una caja de herramientas que uno puede utilizar a condición de saber lo que está haciendo. Es lo que he tratado de decir en este libro a fin de demostrar que se puede crear un «estilo» sociológico, una manera de proceder que no encierre la vida social en una doctrina. He querido comprender cómo los actores actúan y en qué mundo vivimos; lo que exige mucho terreno y algo de teoría.

Referencias bibliográficas

Bibliografía general

- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París, Maspero.
- Baudelot, C., Gollac, M. et al. (2003). *Travailler pour être heureux?* París, Fayard.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. París, Fayard.
- Bell, D. (1978). *Les contradictions culturelles du capitalisme*. París, PUF.
- Blondiaux, L. (1998). *La fabrique de l'opinion*. París, Seuil.
- Boltanski, L. (1993). *La souffrance à distance*. París, Métailié.
- y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París, Gallimard.
- Bonny, Y. (2004). *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou post-modernité?* París, A. Colin.
- Boudon, R. y Lazarfeld, P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices*, París/La Haya, Mouton.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. París, A. Colin.
- (1990). *L'art de se persuader*. París, Fayard.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra/París, Droz.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. París, Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. y Chamboredon, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. París, Mouton/Bordas.

- Burawoy, M. (2005). «For public sociology». *American Sociological Review*, vol. 70, pp. 4-28.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil.
- Commaille, J. (1994). *L'esprit sociologique des lois: essais de sociologie politique du droit*. Paris, PUF.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Donzelot, J., Mével, C. y Wyvekens, A. (2003). *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*. Paris, Seuil.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme*. Paris, Seuil.
- Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris, LGDJ.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.
- Esprit*, abril-mayo de 1972.
- Franck, B. y Lapeyronnie, D. (1990). *Les deux morts de la wallonie sidérurgique*. Bruselas, Ciaco.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodologies*. Nueva York, Prentice Hall.
- Gellner, E. (1989). *Nations et nationalismes*. Paris, Payot.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- Halbwachs, M. (1932). «Chicago expérience ethnique». *Annales d'histoire économique et sociale*.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Le Cerf.
- Kokoreff, M. (2003). *La force des quartiers*. Paris, Payot.
- Lagrange, H. y Oberti, M. (2006). *Émeutes et protestations. Une singularité française*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Lamont, M. (2002). *La dignité des travailleurs*. Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Latour, B. (2005). *Changer la société. Refaire la sociologie*. Paris, La Découverte.
- Lerner, J. M. (1980). *The Belief in a Just World. A Fundamental Delusion*. Nueva York, Plenum Press.
- Lorrain, D. (2006). «La dérive des instruments: les indicateurs de la politique de la ville et l'action publique», *Revue française de science politique*, vol. 3, n° 56, pp. 429-455.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, Stanford University Press.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris, Gallimard.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF.
- Merton, R. K. (1965). «Structure sociale, anomie et déviance», en: *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*, Paris, Plon.
- Monod, J. (1971). *Les barjots*. Paris, UGE.
- Nicolet, C. (1982). *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français. Histoire de l'immigration, XIXème – XXème siècles*. Paris, Seuil.
- Oberschall, A. (1973). *Social Conflict and Social Movements*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Piaget, J. (1969). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, PUF.
- Piketty, T. (2003). «Attitudes vis-à-vis des inégalités de revenus en France: existerait-il un consensus?», *Comprendre*, n° 4.
- Polanyi, K. (1983). *La grande transformation. Aux origines économiques et politiques de notre temps*. Paris, Gallimard.
- Prost, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, A. Colin.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris, Seuil.
- Riesman, D. (1964). *La foule solitaire*. Paris, Arthaud.
- Reich, R. (1993). *L'économie mondialisée*. Paris, Payot.
- Rosanvallon, P. (1998). *Le peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*. Paris, Gallimard.
- (2006). *La contre-démocratie*, Paris, Seuil.
- Simmel, G. (1988). *Tragédie de la culture et autres essais*. Marsella, Rivages.
- Singly, F. De (2000). *Libres ensemble. L'individualisation dans la vie commune*. Paris, Nathan.
- Taylor, C. (1989). *The Sources of the Self*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Thompson, E. P. (1988). *La formation de la classe ouvrière anglaise*. Paris, Gallimard/Seuil.
- Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Reading, Addison-Wesley.
- Touraine, A. (1969). *La société postindustrielle*. Paris, Denoël.
- (1973). *Production de la société*. Paris, Seuil.

- (1978). *La voix et le regard*. París, Seuil.
- (1988). *La parole et le sang*. París, Odile Jacob.
- (1992). *Critique de la modernité*. París, Fayard.
- Turner, J. H. (dir.) (2006). *Handbook of Sociological Theory*. Nueva York, Springer.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon, PUL.
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. París, Seuil.
- Wieviorka, M. (2005). *La tentation antisémite*. París, Robert Laffont.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Lads get Working Class Jobs*. Farnborough, Inglaterra, Saxon House.
- Wright Mills, C. (1967). *L'imagination sociologique*. París, Maspero.

Textos de François Dubet

- «Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet». *Revue française de sociologie*, vol. XIV, 1973, pp. 221-241.
- La Galère. Jeunes en survie*. París, Fayard, 1987.
- Immigration, qu'en savons-nous?* París, La Documentation française, 1989.
- Les Lycéens*. París, Seuil, 1991.
- Sociologie de l'expérience*. París, Seuil, 1994a.
- «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse». *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, 1994b.
- Les inégalités multipliées*. La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2001.
- Le déclin de l'institution*. París, Seuil, 2002.
- L'école des chances*. París, Seuil, 2004.
- Injustice. L'expérience des inégalités au travail* (con Caillé V., Cortéséro R., Mélo D. y Rauh F.). París, Seuil, 2006.

Textos de François Dubet en colaboración

- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil.
- (2007). «QI, la part maudite de la justice», en: Duru-Bella M. y Fournier, M. (dir.). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Auxerre, Sciences humaines.

- Dubet, F., Jazouli, A. y Lapeyronnie, D. (1985). *L'État et les jeunes*. París, Éditions ouvrières.
- Dubet, F. y Lapeyronnie, D. (1992). *Quartiers d'exil*. París, Seuil.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París, Seuil.
- (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* París, Seuil.
- Dubet, F., Tironi, E., Espinosa, V. y Valenzuela, E. (1989). *Pobladores*, París, L'Harmattan.
- Dubet, F. y Vérétoit, A. (2001). «Une "réduction" de la rationalité de l'acteur. Pourquoi sortir du RMI?». *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 3, pp. 407-436.
- Touraine, A., Dubet, F., Hegedus, Z. y Wieviorka, M. (1978). *Lutte étudiante*. París, Seuil.
- (1980). *La prophétie antinucléaire*. París, Seuil.
- (1981). *Le pays contre l'État*. París, Seuil.
- Touraine, A., Dubet, F., Strzelecki, J. y Wieviorka, M. (1982). *Solidarité*. París, Fayard.
- Touraine, A., Wieviorka, M. y Dubet, F. (1984). *Le mouvement ouvrier*. París, Fayard.



Sociología
Serie CLA·DE·MA

gedisa
editorial

François Dubet

La experiencia sociológica

Hablar de *la experiencia sociológica*, no de meros experimentos, sólo se puede entender reconociéndole al sujeto la singularidad de su perspectiva. Para François Dubet, profesor de sociología en la Universidad Bordeaux-II y director de estudios en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, se trata de considerar los últimos cuarenta años de una disciplina cuyos límites conoce y establecer "síntesis provisionales", conforme él revisa la bibliografía o sus experiencias de trabajo.

Si es cierto que la sociología no puede obviar su vocación intelectual y científica, tampoco puede obliterar la subjetividad de quienes contestan a ese llamado. Eso mismo pretende reivindicar el autor que no ofrece un sistema acabado, pero sí una serie de instantáneas marcadas por un entorno histórico y por su biografía profesional.

Es precisamente cuando el rigor metodológico nos enseña a mirar hacia los fenómenos sociales – ya sean el movimiento estudiantil y obrero de mayo del 68, la exclusión social y los motines, tensiones en la escuela o injusticias en el trabajo –, que la sociología ya no puede ignorar la subjetividad de la mirada. Pensador crítico de la justicia social, Dubet nos ofrece ahora la suya, modesta y experimentada: «si hay algo duro en este oficio, eso es la libertad misma de la que goza y que le obliga a sacar de sí mismo el deseo de trabajar a cambio de un reconocimiento bastante aleatorio».

«François Dubet, sociólogo francés de prestigio y heredero de Alain Touraine, es toda una autoridad en educación, una de las principales voces críticas en el universo pedagógico». *La Vanguardia*.

François Dubet es sociólogo, profesor de la Universidad de Bordeaux II y director de estudios de la EHESS (École des hautes études en sciences sociales). Ha publicado numerosas obras sobre el problema escolar, entre ellas, de *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* (2005) y de *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (2006).

ISBN 978-84-9784-294-5



9 788497 842945

302577